



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**EVALUACIÓN DE LA REGULACIÓN EMOCIONAL DE DOCENTES DE
EDUCACIÓN BÁSICA**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA

ROCIO HERNÁNDEZ PATIÑO

**DIRECTORA: DRA. FAYNE ESQUIVEL ANCONA
REVISORA: MTRA. MARÍA SUSANA EGUÍA MALO**

SINODALES:

**MTRA. LAURA ANGELA SOMARRIBA ROCHA
MTRO. SALVADOR CHAVARRÍA LUNA
MTRA. KARLA ALEJANDRA CERVANTEZ BAZÁN**

ASESORA METODOLÓGICA: MA. DE LOURDES MONROY TELLO



CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX. 2018



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

A mis padres, Félix y Elvia. Gracias infinitas por apoyarme desde el primer día de mi vida. Gracias por darme más de lo necesario, por siempre impulsarme y cuidarme como nadie. No hay palabras para expresar todo lo que siento por ustedes, ni tiempo para acabar de pagarles todo lo que me han dado. Perdonen todas mis locuras y rebeldía. Los amo. Ustedes son el ejemplo perfecto del esfuerzo, la dedicación y la constancia.

A mis hermanos Iván y Raúl. Gracias por siempre estar al pendiente de mi, por sus consejos y regaños, por siempre preocuparse por mi futuro más allá de lo académico. Tanto ustedes como mis padres son grandes seres humanos.

A mi familia en general, los que están y los que se me han adelantado. Gracias.

A Fayne. Gracias por recibirme con tanto cariño desde el primer día que la conocí en mi servicio social, muchas gracias por todas sus enseñanzas como profesionista y por enseñarme este otro lado de la psicología. Gracias por ser una persona tan linda, ojalá hubiera más académicos como usted.

A Isidro, por creer en mi hasta el día de hoy. Por abrirme las puertas de la Psicología en tan amada Universidad.

A mi mejor amiga Ilse. A ti te debo gran parte de esta tesis, gracias por darme un gran empujón para concluir este trabajo. Gracias por siempre estar para mí, por todos tus abrazos y consejos. Gracias por todos los viajes juntas llenos de grandes experiencias. Por ser una de mis personas favoritas en el mundo. I'll keep you wild forever. Eres la representación ideal de la amistad.

A Ana, Brenda y Elisa. Gracias por su amistad durante toda la carrera, ustedes han conocido desde el principio por todo lo que he pasado en esta

licenciatura. Gracias por estar cuando más necesitaba a alguien y gracias por seguir siendo mis grandes amigas.

A Marcel. Gracias, aunque llegaste al final de esta etapa, me ayudaste a centrarme en lo que hacía falta. Gracias por ser tan lindo. Te amo.

A Kike y Pablo. Gracias por su amistad, cariño y confianza. Por ser mis mejores amigos en esta carrera y fuera de ella.

A Paola y Zoe. Por ser mis amigas más antiguas, Pao desde hace más de 23 años y Zoe desde hace más de 13. Gracias por su amistad a pesar de nuestras diferencias.

Gracias a todos mis amigos y personas importantes en mi vida, son tantos que no acabaría de escribirles a todos.

“If you're going to try, go all the way. Otherwise, don't even start.”

(Bukowski, 1975).

Índice

Resumen	3
Introducción	4
Capítulo 1. Importancia de las habilidades emocionales de los docentes	6
1.1 Antecedentes de los estudios de RE en la docencia	9
Capítulo 2. Regulación Emocional	16
2.1 Modelos sobre las emociones	16
2.2 Regulación emocional	21
2.2.1 Desarrollo de la regulación emocional	25
2.2.2 Regulación emocional en la edad adulta	30
2.2.3 Estrategias de Regulación Emocional en la edad adulta	33
2.3. Desregulación Emocional y Psicopatología	38
2.3.1. Desregulación emocional	39
2.3.2. La desregulación emocional en la psicopatología	41
Capítulo 3. Método	44
Justificación y Planteamiento del problema	44
Pregunta de investigación:	45
Objetivo general	45
Objetivos específicos	45
Variable	46
Definición conceptual de la variable	46
Definición operacional de la variable	46
Tipo de estudio	46
Muestra	47
Muestreo	47
Materiales	47
Instrumentos	47
Procedimiento	48
Análisis de los datos	48

Capítulo 4. Resultados	49
Descripción de la muestra	49
Detección de dificultades de RE	54
Capítulo 5. Discusión y conclusiones	57
Capítulo 6. Alcances y limitaciones	60

Resumen

El presente trabajo tuvo por objetivo identificar los tipos de dificultades de regulación emocional que se presentan con mayor frecuencia en una muestra de profesores de educación básica.

Participaron 54 maestros activos de tres primarias distintas ubicadas al Sur de la Ciudad de México a los que se les administró la Escala de Dificultades de Regulación Emocional (DERS-E) de Guzmán, Trabucco, Urzúa, Garrido, y Leiva (2014) y un cuestionario sociodemográfico.

Posteriormente se realizó un análisis de frecuencia, el cual identificó a la Desatención Emocional como la puntuación más alta seguida por la Confusión Emocional y el Rechazo emocional.

Los resultados muestran una diferencia no significativa en la experimentación de los diferentes tipos de dificultades de regulación emocional en el grupo de adultos de mayor edad.

Palabras clave: Regulación emocional, desregulación emocional

Introducción

Las emociones son un fenómeno complejo, ya que interactúan con las demandas situacionales y con las reglas de cada cultura, así como con las diferencias individuales; como lo son el temperamento, la experiencia histórica y las metas personales (Oatley, Keltner & Jenkins, 2006).

Son procesos multidimensionales episódicos de corta duración y emergen gracias a la presencia de algún estímulo o por alguna situación interna o externa. Están integradas por diferentes componentes y son expresadas por medio de movimientos faciales, posturas, gestos y tonos de voz. A su vez, involucran respuestas fisiológicas en el cuerpo y en el cerebro. Cada uno de los elementos de las emociones ayudan al individuo a responder de una manera adaptativa en un medio social, como lo es el aula de clases (Martínez, Fernández & Palmero, 2002).

En las últimas décadas la Regulación Emocional (RE) se ha encargado del estudio de dichos procesos de las emociones. Esta teoría explica cómo y porqué las emociones organizan o facilitan los procesos psicológicos, tales como la atención o la resolución de problemas (Cole, Martin, & Dennis, 2004) y al mismo tiempo explica los efectos negativos de las emociones en los procesos adaptativos (Esquivel, 2014).

Es decir, cuando la RE resulta ineficaz, no permite una adecuada adaptación y presenta dificultades, se habla de una desregulación emocional. Esta desregulación conlleva a la poca adaptación del sujeto ante el ajuste y cuando resulta permanente se manifiesta en síntomas y/o trastornos psicológicos, afectando en la calidad de vida de niños, adultos y adultos mayores (Pérez & Guerra, 2014).

Las competencias emocionales, como lo son las capacidades de comprensión y regulación emocional, se consideran predictoras de un mejor afrontamiento ante los sucesos de la vida cotidiana y se relacionan con mayores niveles de bienestar y ajuste psicológico (Mayer, Salovey y Caruso, 2002)

Algunos autores han investigado sobre los procesos emocionales y su relación con los docentes, aunque la mayoría de las investigaciones se encuentran específicamente dirigidas al estudio del *burnout* y a la Inteligencia Emocional, como se ve en el siguiente capítulo. En estos estudios se señala la importancia de las habilidades y capacidades por parte de los maestros, ya que son ellos quienes actúan como modelos de comportamiento para sus alumnos, especialmente en la infancia y en la etapa adolescente.

Sin embargo, la bibliografía sobre la desregulación emocional y su relación con la docencia es limitada. Por todo esto la siguiente investigación plantea conocer la frecuencia con la que la Desregulación Emocional se presenta en los profesores de educación primaria del sur de la Ciudad de México.

Capítulo 1. Importancia de las habilidades emocionales de los docentes.

En los últimos años diversos psicólogos han estudiado la importancia de las emociones en la conducta humana. Las emociones tienen una gran influencia en la regulación de la actividad y el comportamiento de las personas. Las emociones positivas, por ejemplo, nos impulsan a la creación de proyectos (Ibáñez, 2002). Así mismo, la emoción y la cognición se encuentran interconectadas, ya que éstas tienen una influencia sobre el conocimiento y el conocimiento a su vez influye en las emociones. Lo cognitivo forma lo afectivo y lo afectivo condiciona lo cognitivo. El conocimiento y la cognición de las emociones y las conductas propias y ajenas dan lugar a la teoría de los moldes cognitivos afectivos, donde se habla de una inteligencia socio afectiva tan importante en el medio docente ya que los maestros. transmiten los conocimientos y se encuentran en constante relación tanto con los alumnos, como con los padres y otros docentes, por lo que es muy importante la manera de como ellos regulan su vida emocional para transmitir conocimientos (Hernández, 2002).

En este sentido Shulman (1992) resalta la importancia de las habilidades de vinculación por parte del profesor con sus alumnos, dejando de centrarse únicamente en el aspecto cognitivo valorándolos como personas. En el ámbito educativo, el bienestar emocional del profesor tiene una fuerte influencia sobre el desarrollo emocional de los alumnos, ya que es él quien tiene una responsabilidad activa sobre los niveles de adaptabilidad y convivencia social de los estudiantes. La interacción en el aula –profesor-alumno/alumno-profesor- es una forma de relación con consecuencias significativas en la formación del alumno, tanto en el ámbito personal como en el académico. La percepción que tienen los alumnos sobre las relaciones interpersonales con los profesores tiene un gran impacto en ellos, más allá del contenido o la materia de estudio. Esto puede verse claramente cuando se realizan preguntas sobre la adquisición de conocimientos, la mayoría de los

alumnos remarca sus vivencias con respecto a las interacciones con sus profesores (Marchesi, 2007).

Los profesores consideran vital el desarrollo de las habilidades emocionales para el crecimiento integral del alumno, ya que el aula de clases es uno de los principales modelos de aprendizaje socioemocional. Una limitación de esto es que dichas habilidades deben ser enseñadas por personas que tengan dominio de estas capacidades, es por esto que resulta fundamental que los maestros sepan identificar, comprender y regular las emociones, ya que esto influye en el proceso de aprendizaje, en el rendimiento académico y en las relaciones personales. Ellos actúan como un modelo de comportamiento, especialmente en la infancia y en la adolescencia. En el medio de la academia se ha encontrado que cada vez resulta mayor la tendencia de los maestros a mostrar emociones negativas que positivas, lo cual resulta un poco preocupante ya que al experimentar más emociones negativas los profesores no pueden mejorar sus niveles de bienestar ni son capaces de facilitar el clima de clase para favorecer al aprendizaje. Cuando se tienen competencias emocionales surgen una serie de consecuencias positivas en las personas, una de estas consecuencias es la facilidad para procesar la información, ya que la atención es dirigida hacia la información que resulte importante. (Cabello, Ruiz-Aranda, & Fernández-Berrocal, 2010).

La docencia se considera una de las prácticas más vulnerables a sufrir problemas de salud mental como ansiedad y depresión, y enfermedades físicas como dolores de cabeza y úlceras pépticas (Extremera, Fernández-Barrocal, & Durán, 2003). Actualmente, los maestros atraviesan por una crisis de confianza e identidad profesional. La falta de confianza aumenta la ansiedad, limita el juicio equilibrado e inhibe la innovación. Por el contrario, cuando se procura que los maestros atiendan sus necesidades emocionales es probable que sean capaces de enfrentar nuevos retos sin angustia y puedan además reconocer sus errores, todo

esto con seguridad, dominio y satisfacción. En el caso de los profesores resulta benéfico además de trabajar las habilidades docentes tomar en cuenta la autoestima profesional. La desestimación y el bajo reconocimiento social reducen la identidad profesional y empobrecen los vínculos entre los miembros de la profesión y su sentido de pertenencia (Troman, 2000).

Debido a que la enseñanza se lleva a cabo bajo relaciones interpersonales con los alumnos y los compañeros de trabajo, las emociones se encuentran constantemente presentes en el docente. Cuando las emociones son en su mayoría negativas, el profesor se siente desvalorizado, agobiado y cansado (Marchesi & Díaz, 2014). El cansancio, la despersonalización y la falta de realización personal son características propias del síndrome de *burnout*. Éste no sólo es un problema personal, sino que también afecta al sistema educativo por sus consecuencias directas en cuanto a la enseñanza, ya que se producen bajas laborales, rotaciones, ausentismo, disminución de productividad y baja calidad en el desarrollo laboral. Aunque existen una serie de estrategias y habilidades para evitar que esto ocurra, como lo son: la asimilación, comprensión y regulación de las emociones propias y la de los demás (Extremera et al. 2003). Por lo tanto vemos que las emociones también tienen una gran influencia en la formación y el desarrollo del conocimiento didáctico. El maestro es el encargado de seleccionar la forma en la que se enseña la asignatura, transformando los conocimientos en representaciones que puedan ser comprendidas por los alumnos (Costillo, Borrachero, Brígido, & Mellado, 2013).

Los estudios en neurociencias (Damasio, 2003) revelan que las emociones y los sentimientos se encuentran estrechamente relacionados con el pensamiento, la comprensión y los procesos cognitivos y de autorregulación que intervienen con el aprendizaje. A su vez, la construcción y la reorganización de la actividad cognitiva está relacionada con las nuevas formas de experiencia social (Delgado, 2004).

De este modo vemos cómo el clima social apto para el aprendizaje requiere de descripción y análisis de las dimensiones afectivas en la docencia, ya que su clarificación permite la reflexión por parte de los profesores. Los profesores capaces de adoptar actitudes positivas que propicien un clima social apto para el aprendizaje resultan tener mayores logros con sus estudiantes; esto es pueden: 1) organizar mejor la clase, 2) Tener claridad de los contenidos, 3) Despertar interés y motivación en los estudiantes, 4) Relacionarse de manera positiva con su alumnos, 5) Identificar las expectativas de los alumnos y, 6) Mantener un clima positivo en el salón de clase (García, 2009). Por todo lo anterior es importante ayudar a los profesores a adquirir competencias emocionales óptimas, especialmente en sus capacidades de comprensión y regulación emocional, ya que esto es fundamental para afrontar los acontecimientos diarios, así como para mantener el bienestar personal/psicológico de sus alumnos, disminuyendo los factores de riesgo en el aula (Pérez-Escoda, Filella, Soldieva, & Fondevila, 2013).

Con esto vemos que para que el aprendizaje se lleve a cabo con sentido y significado, debe ser sustentado en espacios donde se propicie el surgimiento y desarrollo de emociones favorables, ya que las emociones son capaces de favorecer o limitar las acciones educativas (Marchesi, 2007). Los profesores no sólo son los encargados de transmitir los conocimientos académicos sino que también se convierten en modelos de actitudes personales y emocionales para sus alumnos, siendo formadores y observadores del comportamiento estudiantil.

1.1 Antecedentes de los estudios de RE en la docencia

A lo largo del tiempo las competencias sobre los profesores han ido cambiando. En los años cincuenta, los maestros debían tener conocimientos claros sobre matemáticas y ciencias. Posteriormente en los años sesenta y setenta, la atención se centró en las habilidades afectivas que poseían los maestros. Y para

los años ochenta se remarcó la necesidad de desarrollar habilidades cognitivas en ellos y en los alumnos (García, 2009).

Aunque son pocos, existen algunos estudios enfocados en las emociones y el ambiente del aula de clases. Uno de ellos es el realizado a mil estudiantes de las diversas carreras de pregrado de pedagogía de la UMCE (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación) en Santiago de Chile (Ibáñez, 2001).

Este estudio tuvo como objetivo, descubrir las emociones que surgían en los estudiantes de pedagogía, con relación a la interacción con sus pares y sus profesores. Las encuestas del estudio en la UMCE, se manejaron con respuestas abiertas que contextualizaban el surgimiento tanto de emociones positivas como negativas dentro de salón de clases. Con las respuestas de la encuesta se obtuvieron cuatro sub categorías: 1) Contenido y cumplimiento de los propios objetivos, 2) Metodología y participación, 3) Relación con profesores y percepción que tiene el estudiante y 4) Relación del estudiante con los compañeros. Los resultados muestran la importancia de las dinámicas relacionales al interior del aula. Los alumnos que asistían a clases no gratas sentían rabia o impotencia, incluso inseguridad con respecto a su aprendizaje. Describían al profesor como ambiguo, poco claro, prepotente, autoritario, inflexible y cortante a la hora de escuchar a sus alumnos. Por otro lado, los estudiantes experimentaban goce al asistir a clases bien preparadas, claras o interesantes, en las cuales se podía tener una interacción con el profesor mediante el uso de debates u opiniones, en este caso describían al profesorado como entusiasta y confiable. Posteriormente los resultados del estudio sirvieron como base para la innovación de las prácticas pedagógicas en la formación de profesores (Ibáñez, 2001).

Otro punto que ha sido estudiado de manera más amplia es el del *burnout* y *la inteligencia emocional en el profesorado*. El burnout es la respuesta psicológica ante estresores laborales crónicos de carácter interpersonal y emocional,

provocando desmotivación, cansancio emocional, despersonalización, baja realización personal y absentismo en el trabajo (Solares, Gómez & Palacios, 2017)

Un ejemplo de esto es la investigación llevada a cabo por Extremera et al. (2003), en Málaga España, donde se analiza la relación de los aspectos de la inteligencia emocional percibida (IEP) de algunas habilidades emocionales y las estrategias cognitivas de afrontamiento para explicar su relación con los niveles de *burnout* y salud mental de 183 profesores de educación secundaria, cuyas edades fluctuaron entre los 23 y los 63 años. En este estudio se utilizó el Trait Meta-Mood Scale (TMMS; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, & Palfai, 1995) para encontrar indicadores de inteligencia emocional percibida, compuesta por tres factores de tipo intrapersonal: Atención, Claridad y Reparación emocional. Los resultados arrojaron una correlación positiva entre una alta Atención a las emociones con una mayor tendencia a la supresión de los pensamientos negativos y una mayor realización personal, esto es importante ya que cuando el proceso de identificación y atención es excesivo se produce un incremento en los pensamientos rumiativos, produciendo estados de ánimo ansioso-depresivos. La Claridad emocional se relacionó positivamente con la realización personal y una mejor salud mental. Mientras que la Reparación emocional se relacionó negativamente con el cansancio emocional y la despersonalización. También se encontró que las personas de mayor edad informaron un cansancio emocional más grande. Para examinar las diferencias emocionales y su relación con el *burnout* se aplicó el Maslach Burnout Inventory (MBI, Maslach & Jackson, 1986) y fueron tomadas las calificaciones más altas y más bajas de las dimensiones de dicho instrumento. El grupo con alto cansancio emocional tuvo puntuaciones más elevadas en la supresión de pensamientos y niveles bajos de Reparación y Salud mental. Mientras que los maestros con una alta despersonalización tenían una mayor tendencia a la supresión de sus pensamientos.

Por otro lado Brackett, Alster, Wolfe, Katulak, & Fale (2007) realizaron un modelo para implementar un programa de aprendizaje emocional dentro del ámbito educativo Valley Stream, Nueva York. Éste consistió en dos talleres dirigidos a profesores y al personal del colegio. En el primero se les enseñó la importancia de las habilidades emocionales, así como la manera para adquirir técnicas que incrementaran sus destrezas en habilidades sociales y personales. En el segundo taller se les instruyó para que pudieran desarrollar en el salón de clases un programa de aprendizaje socioemocional. Seis meses después se entrevistó a los participantes y se encontraron una serie de mejoras atribuidas a lo aprendido en los talleres. Asimismo, mejoraron las relaciones con sus alumnos e incrementaron su capacidad para reconocer y responder de manera útil a las necesidades emocionales y sociales de sus estudiantes.

También en Málaga, España (2010) se llevó a cabo un taller con los profesores para el desarrollo de su inteligencia emocional de manera que con esto pudieran mejorar el nivel socioemocional de sus alumnos. El taller duró seis meses, con cuarenta horas que fueron presenciales y cinco de seguimiento vía internet. El taller abordó los siguientes temas: percepción, evaluación y expresión de emociones; emoción y pensamiento; conocimiento emocional y; regulación de las emociones. En la quinta y sexta sesión se analizaron la comprensión emocional y la regulación emocional, y se trabajaron en las próximas dos sesiones. Los resultados del taller muestran de forma empírica cómo el cambio de un modelo de una escuela tradicional a un modelo integrador, facilita el desarrollo socioemocional de los alumnos. Este taller resalta la importancia de la evaluación previa con el fin de contrastarla posteriormente con el auto informe de rendimiento. (Cabello et al. 2010).

El equipo de investigación de Pérez-Escoda (2013) en Barcelona, llevó a cabo una evaluación de un programa de educación emocional para profesores de

educación primaria. Participaron 92 profesores catalanes (de Barcelona y de Lleida). Para este estudio tuvieron grupo control y uno experimental y se basaron en el desarrollo de las cinco dimensiones de la competencia emocional propuestas por Bisquerra y Pérez (2007), que son: conciencia, regulación, autonomía, competencia social y competencias para la vida y el bienestar. Para la evaluación del programa se utilizaron los siguientes instrumentos: 1) El Cuestionario de Desarrollo emocional de adultos (CDE-A), 2) Una escala de clima institucional y de nivel de estrés y, 3) El Cuestionario valorativo del interés y utilidad del programa.

Los resultados mostraron mejoras significativas en el desarrollo de la competencia emocional de los participantes. El profesorado experimentó mejoras en la conciencia emocional, el pensamiento regulador y la conducta o respuesta regulatoria. El grupo control que no participó en el programa de formación, no experimentó cambios en ninguna de las dimensiones, dando como resultado un programa de educación emocional efectivo.

Otro estudio importante sobre las emociones y el profesorado fue el llevado a cabo por Costillo et al. (2013) en la Universidad de Extremadura, España. En este estudio participaron treinta y ocho profesores en formación de un Máster Universitario. Se utilizó un cuestionario para analizar las emociones que presentaban los futuros profesores con respecto a la enseñanza y el aprendizaje de las diferentes asignaturas de ciencias experimentales y matemáticas. Los resultados mostraron emociones positivas en las asignaturas que tenían que ver con su especialidad en el máster, exceptuando la física. Una de las limitaciones fue la muestra tan pequeña. Dichas emociones se mantuvieron a lo largo de sus estudios, desde su educación secundaria hasta la actualidad en el Máster.

Por su lado, Marchesi & Díaz (2014) aplicaron en Madrid una serie de cuestionarios cerrados para estudiar las valoraciones y emociones del profesorado. La muestra fue de 1,791 profesores activos y de 765 profesores en formación. Los

resultados fueron los siguientes: 1) Las principales razones por las que se convirtieron en docentes fueron la vocación y el gusto por la enseñanza. 2) El 56.5% de ellos se encontraban satisfechos con sus condiciones de trabajo. 3) El 70.3% de los profesores consideraba el clima del centro educativo como positivo y reportan tener buenas relaciones con sus compañeros de trabajo. 4) Las principales dificultades que encontraban en su profesión fueron la disciplina en clase y el desarrollo social y afectivo con los alumnos. 5) Más del 60% de su muestra reportó no sentirse valorada ni por la sociedad ni por el gremio educativo. Este último dato resulta preocupante ya que la desvalorización es una de las principales causas del *burnout*.

Ese mismo año en San José, Costa Rica, Rodríguez, González, Salazar & Washburn (2014) llevaron a cabo una investigación que tenía por objetivo analizar el papel del personal docente ante las emociones manifestadas por parte de los niños en las aulas de clases. La muestra estuvo compuesta por 12 profesores y 72 niños. Se identificaron los conocimientos, habilidades, recursos y estrategias utilizados por los profesores. La mayoría de los maestros contaban ya con estos conocimientos por su formación universitaria; pero consideraban que eran insuficientes, ya que no sentían poseer todos los conocimientos necesarios, recalcando la importancia de la formación continua. Una de las principales habilidades con las que cuentan los profesores es la de la empatía. Sin embargo, se encontraron deficiencias por parte de los mismos en cuanto al conocimiento del tema, así como la carencia de estrategias para el manejo emocional estudiantil. Por ejemplo, cuando se presentan situaciones de carácter emocional en el aula, los profesores manifiestan tener miedo a responder inadecuadamente en el manejo de las emociones de sus estudiantes, esto remarca la falta de estrategias planificadas y acciones concretas.

Ya que las emociones repercuten en el aprendizaje y en el bienestar emocional del profesor y del alumno, se considera muy importante la implementación de una educación emocional, ambos se vean beneficiados. Se debe enseñar el uso adecuado de estrategias y de competencias emocionales, como una forma de acción, prevención, medición e intervención en el aula.

Capítulo 2. Regulación Emocional

Por lo antes mencionado, se entiende que las emociones juegan un papel esencial a lo largo del desarrollo socio-emocional de los profesores, ya que éstas repercuten en las interacciones con sus alumnos, su cognición, comportamiento, aprendizaje y en la solución adecuada de problemas.

2.1 Modelos sobre las emociones.

Las emociones tienen diferentes componentes y son expresadas por medio de movimientos faciales, posturas, gestos y tonos de voz. Involucran respuestas fisiológicas en el cuerpo y en el cerebro. Cada uno de los elementos de las emociones ayudan al individuo a responder de una manera adaptativa en un medio social. Son un fenómeno complejo ya que interactúan con las demandas situacionales y con las reglas culturales así como con las diferencias individuales, como el temperamento, la experiencia histórica y las metas personales (Oatley, Keltner, & Jenkins, 2006).

La emoción cuenta con tres significados diferentes, dependiendo si ésta se refiere a un síndrome, a un estado o a una reacción. Cuando se trata de un síndrome emocional, se describe lo que la persona experimenta durante la emoción. Mientras que la emoción como estado refiere a una forma breve, reversible en la que se responde de manera representativa correspondiente al síndrome. Finalmente, la reacción emocional se compone de un conjunto actual y variable de respuestas manifestadas en un estado emocional; incluyendo expresiones faciales, variaciones fisiológicas, conductas y experiencias (Esquivel, 2014).

Las emociones también han sido clasificadas de acuerdo a su función; las adaptativas, las sociales y las motivacionales. La función adaptativa se caracteriza

por preparar al organismo para ejecutar la conducta exigida por las condiciones ambientales, acercando o alejando la conducta hacia cierto objetivo. En cuanto a la función social, las emociones: a) facilitan la interacción social, b) controlan la conducta de los demás, c) permiten la comunicación de los estados afectivos y d) promueven la conducta pro social. Mientras, en la función motivacional los comportamientos adaptativos son activados por las emociones, entonces si una emoción antecede a la acción, una de las funciones es motivar la conducta. La emoción energiza a la conducta motivada, desencadenando una conducta más vigorosa, facilitando la ejecución; esto gracias a que pueden ser agradables o desagradables (Piqueras, Ramos, Martínez, & Oblitas, 2009).

Existe un gran número de emociones, por lo que Plutchik (1985) presentó un modelo basado en el evolucionismo darwiniano. Dicho modelo parte de dos principios: 1) las emociones son reacciones que tiene el organismo ante los problemas de la vida para una buena adaptación; 2) las emociones tienen pares opuestos y responden según su función adaptativa: miedo-protección; ira-destrucción; alegría-reproducción; tristeza-reintegración; confianza-afiliación; asco-rechazo; anticipación-exploración; sorpresa-exploración (Plutchik, 1980).

Estas explicaciones fueron un primer acercamiento a las emociones primarias y secundarias, más adelante se amplía el tema y se explican las diferencias entre estos dos tipos de emociones. Todas las emociones primarias tienen una función adaptativa y desencadenan una expresión facial característica, tienen también una disposición para afrontar las situaciones desde los primeros momentos de la vida. Entre las emociones primarias se encuentran la sorpresa, el asco, el miedo, la alegría, la tristeza y la ira. Por otro lado las emociones secundarias no poseen rasgos faciales característicos ni una tendencia particular a la acción, son llamadas también emociones sociales, morales o autoconscientes, aparecen después de los dos años de edad y son derivadas de las emociones primarias; entre ellas se encuentran la envidia, el orgullo, la vergüenza y la culpa (Piqueras, Ramos, Martínez, & Oblitas, 2009).

Posteriormente se genera una propuesta donde la emoción hace referencia a un patrón de acción, definido por una estructura de información en la memoria (procesándose como un programa conceptual y motor). Esta estructura de información contiene tres categorías primarias: a) la relacionada con el estímulo que se desencadena y su contexto; b) la relacionada con la respuesta a dicho contexto (incluyendo la verbalización, las acciones, y los eventos viscerales y somáticos que median entre la activación y la conducta) y c) la relacionada con el control sobre el estímulo y la respuesta (Lang, 1990). Helfer (1999) difiere con algunas ideas de Lang, argumentando la inexistencia de una similitud en las respuestas cuando se recuerda un evento y cuando el evento ocurre en tiempo real, ya que las respuestas fisiológicas dependen sobre todo de la emoción implicada en la situación actual.

Durante la década de los ochenta estos modelos fueron criticados debido a la falta de integración de la información social y cultural. Es entonces que surge la perspectiva funcionalista. En esta perspectiva las emociones se conceptualizan como respuestas organizadas, flexibles y dirigidas a una meta específica. Siendo útiles en la preparación de respuestas conductuales, en la motivación del organismo, las interacciones personales y la toma de decisiones (Gross & Thompson, 2007).

Dentro de la perspectiva funcionalista, Gross y Thompson (2007) proponen un *Modelo Modal* de dos factores (RE y Emoción) refiriendo tres características centrales de la emoción, relacionadas con las respuestas y los antecedentes emocionales:

Primero las emociones aparecen cuando el individuo figura en una situación y analiza si ésta es importante para sus propósitos. Dichos propósitos pueden ser periféricos (abrir un frasco) o centrales para el individuo (ser un buen profesor). También pueden ser conscientes y complicados (planear una clase muestra), o inconscientes y simples (esquivar un golpe).

Segundo, las emociones son multifacéticas y están compuestas por fenómenos que integran cambios independientes en los dominios de la experiencia subjetiva y la conducta. El aspecto subjetivo está relacionado con la interpretación personal de los sentimientos y éste a su vez con los impulsos para actuar de cierta manera, anticipando la respuesta conductual asociada y facilitando la actividad motora.

Por último, los cambios en los procesos asociados con la emoción se dan gracias a que la emoción posee una cualidad imperativa, pudiendo interrumpir la actividad realizada por el sujeto y acaparar su estado de conciencia. Este modelo plantea el estudio de la Emoción y la RE como constructos empíricos diferenciables de la emoción, estableciendo una conexión entre los antecedentes y las respuestas emocionales (Gross y Thompson, 2007, en Esquivel, 2014).

Para que ocurra un proceso emocional la valoración y la evaluación son necesarias, ya que la emoción ocurre cuando el estímulo es evaluado y valorado, adquiriendo fuerza suficiente como para desestabilizar al individuo. La valorización debe ser significativa para que exista una emoción, de lo contrario ésta no ocurre. La valorización hace referencia a un análisis de la significación de los estímulos y eventos con los que se enfrenta el organismo. Se valora el estímulo/situación en términos de bueno/malo. Los juicios implícitos no se dan únicamente gracias al razonamiento intelectual, estos pueden poseer una naturaleza directa, inmediata, no reflexiva y automática (Esquivel, 2014).

Existen tres formas de valoración: a) primaria, que es la evaluación sobre las consecuencias (positivas, negativas o irrelevantes) que tendrán los estímulos sobre su bienestar; b) secundaria, tras la evaluación la persona debe decidir sobre lo que puede o debe hacer, c) revaloración, el análisis de los resultados que obtuvo con respecto a las valoraciones primaria y secundaria. (Lazarus, 1991). El objetivo de la valoración cognitiva consiste en hacer coherentes dos aspectos que llegan a

resultar contradictorios: las metas y creencias que tiene la persona respecto al ambiente y, la realidad ambiental. Cuando estas variables se hacen más distantes, existe mayor probabilidad de desadaptación (Palmero, 1997, en Esquivel, 2014).

Por su parte Gross & Thompson (2007) proponen una secuencia llamada Modelo Modal de la Emoción (Figura 1.1). Este modelo comienza con una situación psicológica relevante, la cual suele ser externa (y por lo tanto físicamente específica) sin embargo las situaciones psicológicas relevantes también pueden ser internas, basadas en las representaciones mentales. Ambas situaciones son atendidas de distintas maneras, dando lugar a las evaluaciones del individuo sobre la familiaridad de la situación, su valencia y la relevancia. Las respuestas emocionales provocadas por las evaluaciones traerán consigo cambios en los sistemas de respuesta del comportamiento y neurobiológicos. Es aquí donde se resalta la característica de retroalimentación que tiene la emoción, y por lo tanto, donde aparece la Regulación Emocional, ya que cuenta con la capacidad para generar cambios en el ambiente alterando las posteriores apariciones de la emoción. Es decir, la manifestación de una emoción promueve un nuevo proceso entre la persona y su entorno, manifestando la mayoría de las veces cambios en la emoción original, propiciando consecuencias conductuales, sociales y psicosomáticas (Adorno, 2016).

Figura 1.1. Modelo Modal de la Emoción

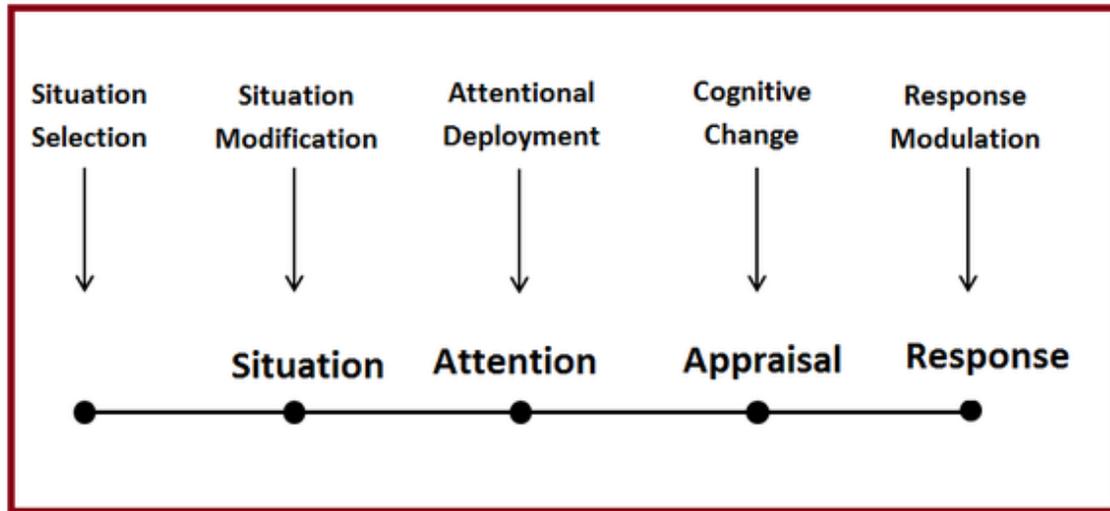


Figura 1.1. Modelo modal de la Emoción. Adaptado de "Emotion Regulation. Conceptual foundations," por J.J. Gross & A.R. Thompson, 2007, Handbook of emotion regulation. New York: The Guilford Press, p. 10.

2.2 Regulación emocional

En los últimos 30 años el estudio de la Regulación Emocional (RE) permitió conocer el cómo y el por qué las emociones organizan los procesos psicológicos básicos de nuestra adaptación en el medio ambiente, y al mismo tiempo, nos explica el por qué las emociones causan efectos negativos en la adaptación (Esquivel, 2014). La regulación ayuda al manejo de la emoción en alguna situación y la adaptación a cierta situación le concede el carácter de flexibilidad. La capacidad de adaptación al ambiente incluye procesos de afrontamiento de emociones positivas y negativas (Ato, González, y Carranza, 2004).

Una de las definiciones más aceptadas sobre RE es la de Thompson (1994), donde señala a la RE como la responsable de monitorear los procesos intrínsecos y extrínsecos, evaluando y modificando las respuestas emocionales en cuanto a sus

características de intensidad y temporalidad, con el objetivo de alcanzar las propias metas. Otra de las definiciones propone a la RE como un proceso que sirve para incrementar, disminuir o mantener una emoción (Kring, y Sloan, 2010), mientras que para Gross (1998) es un proceso que involucra cambios en la conducta, en la experiencia y/o en la respuesta fisiológica.

La RE es considerada un fenómeno psicológico importante para alcanzar objetivos mediante el funcionamiento competente y adaptativo. Dentro del desarrollo, se asocia con el crecimiento en la competencia social, el ajuste de la personalidad y el bienestar emocional. Por ejemplo, los infantes suelen llorar hasta que sus padres intervienen, los niños de edad preescolar comienzan a expresar más sus sentimientos, los niños más grandes se distraen para manejar sus emociones y los adolescentes tienen estrategias personales, como el arte o escuchar música (Sánchez, 2010). La RE resulta útil para iniciar, motivar y organizar conductas adaptativas, así como para prevenir los niveles estresantes de las emociones negativas y las conductas desadaptadas (Cicchetti, Ackerman, & Izard, 1995).

Así mismo, la RE se centra tanto en las emociones negativas como en las positivas. Disminuye, remarca o mantiene los niveles actuales de excitación emocional alterando las dinámicas de las emociones. Modifica la intensidad, la latencia, el tiempo de reacción o la duración de una respuesta emocional y/o acelera el restablecimiento en situaciones particulares (Thompson & Meyer 2007). Gracias a la RE las emociones positivas o negativas pueden incrementar o disminuir. Cuando decrecientan puede ser; a) porque no resulta útil la emoción que es dada de manera rápida como respuesta a cierto comportamiento, tal y como el ataque físico a un subordinado irritante; b) cuando las emociones provienen de una evaluación muy simple de la situación, tal como confundir un palo con una serpiente; o c) cuando la tendencia de cierta respuesta emocional entra en conflicto con metas importantes. La RE que incluye la iniciación o el aumento de las emociones puede ocurrir cuando: a) aparece una noticia esperada, respondiendo así con entusiasmo;

o b) cuando uno desea reemplazar una emoción con otra, por ejemplo uno se siente triste y quiere sentirse mejor, así que llama a un amigo para animarse (Gross, 1998).

Se debe distinguir entre 1) regulación de la emoción y regulación por parte de la emoción; 2) la autorregulación emocional y la regulación emocional en otros y 3) la regulación emocional consciente e Inconsciente. (Gross, 1998).

La emoción que regula se refiere tanto a los cambios ocurridos dentro de la persona como a los cambios que surgen a partir de la emoción activada. Aquí es cuando el investigador separa momentáneamente el proceso emocional del proceso social. Los cambios propios o los de los otros alteran la valencia, la intensidad o la duración de una emoción activada, demostrando así que la emoción también actúa como un regulador (Thompson & Goodvin, 2007).

El estudio de los procesos de la RE vista desde la autorregulación, toma en cuenta los componentes conductuales y biológicos, haciendo más fácil la comprensión de los niveles del funcionamiento infantil influenciados por factores internos y externos. (Calkins & Hill, 2007; Eisenberg et al, 1994; Rothbart & Sheese, 2007). Un ejemplo de esto es la individualidad del temperamento, ésta individualidad se debe a la diferencia de los umbrales ante la reactividad frente al estrés, la ansiedad, el enojo y otras emociones negativas, esto es de origen biológico, pero se encuentra influenciado por la herencia, la maduración y la experiencia (Thompson & Meyer, 2007).

En este sentido se han identificado factores endógenos, donde las redes de atención resultan relevantes para la maduración; y exógenos; donde se destaca el papel fundamental que tienen los padres como guías durante el proceso de desarrollo de sus hijos. Durante el desarrollo de la autorregulación intervienen factores madurativos (fisiológicos), psicológicos, e interactivos (sociales) (Ato et al. 2004).

La RE extrínseca se da cuando alguien interviene directamente para modificar la emoción de otra persona. Inicialmente son los padres o los cuidadores, cuando calman la ansiedad del bebé al cumplir sus necesidades básicas. Las asociaciones adquiridas entre la ansiedad y la cercanía del adulto y la tranquilidad subsecuente tienen consecuencias en la RE, ya que permiten que el menor se calme antes de que llegue el adulto. Las modificaciones de cuidado que el adulto brinda al menor influyen las expectativas de aproximación del niño. También los adultos manejan directamente las emociones de sus hijos; desviando la atención cuando hay eventos potencialmente estresantes o atemorizantes, interviniendo en la solución de problemas frustrantes para los niños y alterando la interpretación de los niños ante experiencias negativas. Así es posible que los padres estructuren proactivamente las experiencias de los pequeños creando rutinas diarias concordantes con el conocimiento de las cualidades temperamentales del menor, así como de su nivel de actividad y tolerancia a la frustración (Thompson & Meyer, 2007).

Tanto la posibilidad de que el niño pueda evaluar sus propios sentimientos y el de los demás va facilitar o a afectar la RE. Las respuestas empáticas y constructivas indican que los sentimientos propios están justificados y brindan un apoyo social, ayudando así a afrontar situaciones. Mientras que la crítica no constructiva, el rechazo o la denigración tienen como consecuencia el estrés emocional, especialmente cuando se trata de emociones negativas y cuando las reacciones de los demás contienen mensajes directos, haciendo menos a los sentimientos y/o expresiones de las personas. Cuando los padres responden con aceptación ante las emociones negativas de los niños, éstos son capaces de lidiar de manera más adaptativa con sus emociones y adquieren capacidades de RE más constructivas vistas a lo largo de su desarrollo (Thompson, Flood y Goodvin, 2006).

2.2.1 Desarrollo de la regulación emocional.

El desarrollo es un proceso continuo y se logra poco a poco en la medida que los niños alcanzan los logros prerequisites para nuevos aprendizajes. Estos procesos dependen de la maduración del cerebro, del sistema nervioso y del cuerpo. El crecimiento emocional se adquiere a lo largo de la vida de la persona, no se sabe cuándo culmina pero se conoce que es la base para que una persona pueda funcionar socialmente en otras etapas de la vida. Durante la niñez, la responsabilidad del desarrollo emocional dependerá de un adulto significativo, como los padres, para que los niños puedan obtener una base segura y sólida sobre el manejo de sus emociones y los valores humanos; esto se conoce como, el desarrollo moral. (Esquivel, 2010).

Para el estudio de la RE, considerar una perspectiva del desarrollo permite entender a las personas e investigadores que la experiencia emocional no sólo está dada por los fundamentos biológicos, sino que también participan las influencias sociales a lo largo del desarrollo del niño. El proceso de la RE implica el decremento, aumento o el mantenimiento del nivel de la activación emocional. Las personas son capaces de alterar la intensidad o duración de la respuesta emocional, la velocidad de recuperación, la disminución o el realce de la labilidad; o bien el rango de la respuesta emocional en ciertas situaciones, dependiendo de los objetivos de la meta, las personas monitorean, evalúan y modifican sus emociones. Las estrategias de RE deben ser evaluadas de acuerdo a los objetivos del individuo en determinadas situaciones (Thompson, & Meyer en Gross, 2007).

La investigación en torno a la RE cuenta con varios tipos de fundamentos teóricos. Entre ellos el construido a partir del estrés y el apego, donde se estudia el énfasis requerido en el proceso cognitivo para transformar un evento externo en algo con una significancia individual. El segundo se origina a partir de la teoría funcionalista de la emoción, en esta aproximación se refleja el trabajo de las teorías de la personalidad, que consideran a la regulación emocional como un componente

nuclear del funcionamiento de la personalidad y un predictor básico del ajuste psicológico y de la competencia social. Aquí la RE incluye fundamentos biológicos constructivistas relacionados con el crecimiento emocional. En dicho desarrollo intervienen múltiples factores como: el temperamento individual, las relaciones significativas y el crecimiento en la comprensión del niño sobre la emoción y el manejo de la misma. El desarrollo de los niños refleja las diferencias individuales, para adaptarse y responder las demandas situacionales y expectativas sociales. El incremento de la RE permite desarrollar las capacidades auto regulatorias y lograr un mejor manejo de las emociones en otras personas. Esto resulta notorio a corta edad, ya que los infantes dependen de sus cuidadores para controlar su reactividad, aunque el fenómeno del manejo social de la emoción ocurre durante toda la vida (Thompson & Meyer, 2007).

Muchos factores del crecimiento psicobiológico, conceptual y socioemocional están involucrados en las capacidades para manejar independientemente la emoción. Las influencias sociales serán rasgos importantes en el desarrollo de la RE, ya que intervienen en la socialización de las capacidades para el manejo de la emoción (Thompson & Meyer, 2007).

En el libro *Infancia y Sociedad*, Erikson (1963) desarrolla un esquema de 8 etapas psicosociales principales, del desarrollo del niño hasta el adulto mayor, destacando los sentimientos que predominan en cada una de ellas:

Tabla 1.1
Etapas psicosociales

Edad aproximada	Etapas psicosociales
Primer año de vida	Confianza contra desconfianza. Los menores deben aprender a confiar en otros para satisfacer sus necesidades básicas. Cuando el cuidador es inconsistente el niño percibe al mundo como dañino.
1 a 3 años	Autonomía contra duda y vergüenza. Los niños deben de aprender a ser “autónomos” (al vestirse, cuidar su higiene). La falta de esta autonomía pondrá en duda sus habilidades.
3 a 6 años	Iniciativa contra culpa. Los menores tratan de actuar como “niños grandes” y tratan de aceptar responsabilidades que van más allá de sus posibilidades. Muchas veces cuando fallan en esto se sienten culpables.
6 a 12 años	Logro contra inferioridad. Los niños deben ser capaces de desarrollar habilidades sociales y académicas, es aquí cuando se compara contra sus pares. Cuando no pueden desenvolverse adecuadamente, llegan a sentirse inferiores a otros.
12 a 20 años	Identidad contra falta de identidad/rol. Esta es la línea que divide la infancia de la madurez. Los adolescentes deben establecer identidades sociales y ocupacionales o se mostrarán confundidos con respecto al rol que deben de desarrollar como adultos.

20 a 40 años	Intimidación contra aislamiento. La meta principal de esta etapa es lograr vínculos fuertes con sus amistades. La poca habilidad de formar amistades sólidas, lo llevará a sentirse solitario.
40 a 65 años	Creatividad contra estancamiento. Los adultos enfrentan los retos de ser productivos en su trabajo. Aquellos que se muestran incapaces sienten un estancamiento en su vida.
Vejez	Integridad del ego contra desesperación. Los adultos mayores ven las cosas que han sido significativas o productivas en su vida. Presentan felicidad y plenitud cuando ven que sus metas o logros fueron logrados, de lo contrario se decepcionan de ellos mismos.

Con referencia al desarrollo LaFreniere (2000) señala que durante la infancia, hasta aproximadamente los 6/8 años, los niños son capaces de identificar emociones diferentes, así como las situaciones que las provocan, pero no pueden imaginar que dichas situaciones pueden disparar más de una emoción. Es hasta después de esta edad (9/10 años) que pueden comprender que las emociones pueden mezclarse y que las circunstancias pueden provocar miedo pero también tristeza.

LaFreniere (2000) explica que durante adolescencia, los procesos de individuación y exploración de la identidad requieren de la independencia emocional de los padres. La autonomía emocional se va dando gracias a la iniciativa, la resistencia ante la presión de los pares y la responsabilidad que conlleva la toma de decisiones y acciones. Considera que los adolescentes son menos dependientes emocionalmente a sus padres por cuatro razones: 1) los adolescentes con más edad quieren ser menos como sus padres. 2) son más afines de tener visiones complejas de sus padres, visualizando sus imperfecciones. 3) se involucran en

relaciones más allá de la familia. 4) por cuestiones de apariencia prefieren mantenerse distantes de ellos.

Como se puede apreciar con la disertación teórica de los diferentes autores (Erikson, 1993 & LaFreniere, 2000) son muchas las variables que influyen en el desarrollo de la RE, ya que no únicamente se toman en cuenta factores endógenos y exógenos, sino que también se encuentra la presencia de las diferencias individuales. Estas diferencias resultan esenciales para la competencia social tardía y el funcionamiento psicológico y están asociadas con la individualidad del temperamento, la crianza y la calidad de la relación padre-hijo (Brownell & Kopp, 2007).

El temperamento forma parte de las diferencias individuales, Rothbart (1989) lo describe como las diferencias individuales en las tendencias a expresar y experimentar las emociones, así como en la capacidad para regular ciertas tendencias. Un elemento importante dentro del temperamento es la reactividad, medida según su latencia, duración e intensidad de la emoción. Aquí las respuestas cambian dependiendo del contexto interno o externo. Dentro de la reactividad del temperamento se encuentran dos sistemas que permiten representar los componentes de la reacción emocional: 1) los sistemas que apoyan a la defensa y evitan el daño y 2) los sistemas de aproximación de las conductas placenteras y la afiliación (Esquivel, 2014).

Así es posible observar que el temperamento se involucra de tres maneras en la RE: 1) Contribuye a la intensidad y persistencia de la emocionalidad que requiere ser manejada; 2) Inhibe o aumenta el control; 3) Modula la respuesta emocional de acuerdo a las necesidades, respondiendo a las iniciativas de los cuidadores de manera particular. Los niños con altos niveles de reactividad negativa en situaciones estresantes o frustrantes, afrontan de manera menos efectiva las diversas situaciones que se dan en estas condiciones. Las diferencias individuales en la auto-regulación emocional y conductual se asocian con el esfuerzo de control

temperamental. El esfuerzo de control se refiere a la capacidad propia para inhibir la respuesta dominante y responder de acuerdo a la situación (Belsky, Friedman & Hsieh, 2001). Las diferencias individuales son notorias desde la infancia y continúan hasta la edad adulta y la vejez, aunque durante la edad adulta y la vejez suceden otro tipo de cambios emocionales, y hacen uso de otro tipo de estrategias de regulación emocional, buscando el bienestar personal.

2.2.2 Regulación emocional en la edad adulta.

Aunque la mayoría de los estudios de RE han sido dirigidos a niños y adolescentes, no se debe dejar de lado el estudio de la RE en la edad adulta. Durante esta etapa del desarrollo existen cambios en el ámbito emocional, tales como: la optimización del afecto y la complejidad del mismo, la intensidad emocional y el uso de estrategias de RE. Estos cambios permiten que las personas contextualicen sus sentimientos y logren la auto-eficacia emocional. Sin embargo, López, Fernández & Márquez (2008) señalan que para que esto ocurra es necesaria la educación emocional.

Un ejemplo de educación emocional en los adultos, es el programa de López et al. (2008) llevado a cabo en Madrid. Durante dicho programa se desarrollan las siguientes áreas:

- Adquisición de un mejor conocimiento de las emociones propias: Conciencia o Atención emocional
- Conocimiento de la relación entre las emociones, los pensamientos y los procesos cognitivos: Facilitación emocional.
- Reconocimiento y comprensión de los estados emocionales propios y de los demás: Comprensión Emocional.
- Conocimiento y aplicación de nuevas estrategias de regulación emocional.
- Mejora de autoestima
- Aprendizaje de las habilidades sociales para mejorar las relaciones interpersonales.

Estos temas fueron elegidos por López et al. (2008) ya que tanto los adultos como los adultos mayores muestran dificultades o déficits en el ámbito emocional. Durante la vejez aumenta la dificultad en el reconocimiento de emociones negativas, la atención emocional es deficiente y, disminuye la habilidad de integración entre la cognición y la emoción. Mientras que durante la edad adulta es necesario trabajar específicamente en la promoción de estrategias de regulación emocional, enfocándose principalmente en las emociones negativas (Vasiliki & Louise, 2008).

Es por eso que los adultos cuentan con otro tipo de mecanismos compensatorios en esta edad; por ejemplo: se incrementan las habilidades de reconocimiento, apreciación y anticipación de la respuesta, mientras que las emociones primarias resultan estables a lo largo del desarrollo. El goce, la sorpresa, el miedo, el enojo, el disgusto, la tristeza, la pena y la culpa son constantes en estas edades, gracias al factor adaptativo (Malatesta & Izard, 1984).

Los adultos son capaces de mejorar su ambiente socioemocional, lo que explica Carstensen (1995) en su Teoría de selectividad socioemocional. Dicha teoría aborda cómo los adultos crean condiciones en las cuales optimizan su vida social y emocional, con la finalidad del cumplimiento de metas y/u objetivos posteriores. Los adultos mayores reducen de forma selectiva sus redes sociales, en función de aquellas personas que les resultan emocionalmente más gratificantes, los contactos se vuelven limitados y las relaciones ofrecen la oportunidad del soporte social, compañerismo y asistencia, evitando el conflicto y el afecto negativo.

Labouvie-Vief (2003) por su parte amplía el tema de la RE socioemocional adulta involucrando a la cognición, basándose en las etapas del desarrollo de Jean Piaget. Es gracias a la llegada de las operaciones formales durante la adolescencia y la adultez temprana que emerge un periodo intra-sistémico, el cual permite que el individuo regule sus emociones de acuerdo a los ideales abstractos y a los estándares culturales. Este proceso emocional es caracterizado por una regulación

interna, la cual es altamente dependiente de las normas sociales, definiendo los estándares del comportamiento emocional. Este sistema cognitivo-afectivo se encuentra compuesto por el lenguaje convencional y las normas de cada sociedad. Las personas que logran una verdadera madurez emocional integran la auto reflexión en dicho sistema.

Dentro de la misma teoría de Labouvie-Vief (2003) se explica la aparición de un nivel inter-sistémico de integración, en el cual se presenta un cambio gradual de lo convencional hacia la orientación del contexto. Es decir, las reglas y los estándares que se establecen para el comportamiento no son vistos únicamente como absolutos, sino como relativos y moderados por el contexto. La subjetividad, la autonomía y la autoexploración se incrementan a la vez que la cognición y el comportamiento se vuelven más individualistas. Estos avances en cuanto a lo cognitivo se mantienen para producir reorganizaciones importantes en la persona, impactando el desarrollo emocional, lo que brinda mayor flexibilidad de la autorregulación emocional e incrementa la capacidad de modular la expresión emocional.

Durante la edad adulta se dan también cambios en la expresión del afecto positivo y negativo. Estudios longitudinales realizados en Los Ángeles con grupos que van desde la adultez temprana hasta la vejez. Charles, Reynolds & Gatz (2001), encontraron que el afecto positivo se mantiene estable durante la adultez temprana, la adultez media y la adultez un poco avanzada, pero decreta en personas de 60-80 años. Mientras que el afecto negativo disminuye en todos los grupos. Este decremento también ha sido encontrado en la experimentación del enojo y la vergüenza; es decir, estas emociones disminuyen su frecuencia conforme va aumentando la edad de la persona (Considine & Magai, 2003).

Labouvie-Vief (2003) amplía el tema y explica el desarrollo de la regulación afectiva y su posibilidad de tomar dos diferentes trayectorias. En la primera trayectoria, el afecto positivo es maximizado mientras que el afecto negativo se

atenúa o se minimiza; la meta es mantener el balance positivo del auto concepto que implica la regulación del comportamiento y la adaptación a las normas sociales para evitar conflictos interpersonales. Mientras que la segunda trayectoria, la complejidad afectiva involucra una diferenciación intrapsíquica donde se mezclan tanto el afecto positivo como el negativo, la tolerancia a la ambigüedad y una mayor flexibilidad de la regulación del afecto, con la finalidad de mantener una visión más amplia de la realidad.

Por todo esto los adultos y las personas mayores deberían tener la posibilidad de aprender competencias que no fueron adquiridas o desarrolladas en etapas anteriores, con la finalidad de mejorar su calidad de vida y como factor de protección ante problemas psicológicos y físicos. Dichas competencias están compuestas por habilidades que pueden aprenderse a lo largo del ciclo de vida, para lograr, entre otras cosas, una adecuada socialización (Grewall, Brackett & Salovey, 2006).

Dichas habilidades, competencias, y estrategias utilizadas en la etapa adulta pueden ser llevadas a un sector en la población en específico. En este caso puede ser dirigido al ámbito educacional, ya que como vimos en el primer capítulo, resulta importante que los profesores adquieran los conocimientos y actitudes hacia las habilidades emocionales, afectivas y sociales debido a que: 1) las aulas son el modelo de aprendizaje socio-emocional de mayor impacto para los alumnos y 2) las investigaciones demuestran la importancia de la adquisición de técnicas y estrategias de RE para el afrontamiento diario ante la vida personal y el estrés laboral del profesorado (Extremera & Fernández Berrocal, 2003).

2.2.3 Estrategias de Regulación Emocional en la edad adulta.

Como vimos en el capítulo anterior la adquisición de competencias y/o estrategias pueden mejorar notablemente la calidad de vida en los adultos. Existen varios objetivos dentro de la implementación de estrategias de RE en la edad adulta, tales como: la prevención del desarrollo de problemas emocionales (entre ellas la

depresión y la ansiedad), la potencialización de la adaptación y el favorecimiento de las competencias cognitivas y emocionales. (López et al. 2008)

Para estudiar cómo se regulan los adultos es importante entender que las estrategias de RE son un fenómeno complejo, ya que se comprenden de evaluaciones cognitivas, despertares psicológicos y expresiones que interactúan tanto con las demandas situacionales como con las reglas sociales. Estas estrategias originan esfuerzos para hacer frente al estrés. Los niños y los adultos integran una serie de estrategias de comportamiento, con las que se esfuerzan por mantener el bienestar, manejar las relaciones sociales, tener un comportamiento consciente de acuerdo a su auto imagen, manejar la presencia ante el mundo social y para lograr otros objetivos. El manejo de las emociones está basado en el aumento de las capacidades auto regulatorias de los primeros años de vida. El desarrollo de estrategias de la regulación emocional está construido en el complejo psicológico, cognitivo y en las características expresivas de la emoción. Estas características pueden alterar la experiencia emocional de distintas formas. (Thompson, 1990, 1994 en Thompson, R.A & Calkins, 1996).

Gross & Thompson (2007) explican las estrategias del proceso regulatorio desde el Modelo Modal descrito anteriormente. En dicho modelo encuentran relacionadas la situación, la atención, la evaluación y la respuesta. En los procesos regulatorios interactúan cinco puntos: selección de la situación, modificación de la situación, despliegue atencional, cambio cognitivo, y modulación de la respuesta (Gross, 1998). Estos cinco puntos se diferencian cuando la emoción se genera; es decir, en donde tienen su impacto primario. Los primeros cuatro puntos se centran en el antecedente antes de que las evaluaciones den lugar a las tendencias de las respuestas, en contraste la modulación de la respuesta ocurre después de que las respuestas son generadas.

En la selección de la situación, el sujeto se acerca o evita a la persona/objetivo, con base en el impacto emocional que podría generarle. Esto

requiere de una comprensión de las probables características de las situaciones remotas que se puedan presentar, así como de las probables respuestas emocionales de estas características. Debido a la complejidad de la selección de la situación, muchas veces las personas requieren de la perspectiva de otros, desde sus padres, maestros, amigos o hasta terapeutas.

La modificación de la situación, se refiere al cambio del ambiente local para poder alterar el impacto emocional. Tanto la selección como la modificación permiten moldear la situación del individuo, aunque la diferencia es que la modificación de la situación está directamente relacionada con el cambio medioambiental físico/externo.

Las emociones también pueden ser reguladas sin modificar el ambiente. Una de las formas con las que se puede lograr esto es el cambio cognitivo, el cual cambia la forma en la que se evalúa la situación con el fin de alterar su significancia emocional. Una manera común en la cual se utiliza el cambio cognitivo en el dominio social es la comparación entre individuos. Ésta involucra la comparación de una situación con la de otra persona menos afortunada, lo que provoca un decremento en la emoción negativa. Esta estrategia en específico resulta importante durante la edad adulta, ya que en esta etapa se tienen algunas dificultades en el entendimiento de la relación entre las emociones, los pensamientos y los procesos cognitivos. Por lo tanto la implementación de la evaluación de la situación por medio de la comparación con sus pares tendría como resultado una mejora en su comprensión y en su reconocimiento emocional.

Otro punto descrito por Gross y Thompson (2007) es el despliegue atencional. Éste se centra en cómo los individuos dirigen su atención en una situación determinada con el fin de influir en sus emociones. Se considera como una versión interna de la selección de la situación y es uno de los primeros procesos de RE que aparecen en el desarrollo. Dos ejemplos de las estrategias atencionales son la distracción y la concentración. Mientras que un ejemplo de cambio cognitivo

es la reevaluación; ésta cambia el significado de la situación en una forma que altera el impacto emocional.

Dentro de los puntos considerados en los procesos regulatorios se encuentra también la modulación de la respuesta, aquí se modula la intensidad de la respuesta una vez que la emoción emerge, regulando los aspectos psicológicos y experienciales de la emoción.

Existen también otros procesos básicos para regular la emoción: la reevaluación y la supresión. La primera se despliega de la evaluación individual de la situación para modificar la forma en la cual está siendo evaluada, logrando que la respuesta decremente o incremente. Mientras que la supresión sugiere que la inhibición de la conducta expresiva disminuya la intensidad de algunas emociones (como en el miedo, el orgullo y la sorpresa) pero no en otras (como el disgusto o la tristeza). Las aproximaciones cognitivas en los niños se relacionan con la emoción y son influenciadas por las representaciones emocionales presentes en el desarrollo, así como las causas y consecuencias de estas emociones (Gross, 1998).

Una de las principales problemáticas que experimentan los adultos es la dificultad para manejar la intensidad de sus emociones negativas. Esto puede ser mejorado tomando en cuenta la valencia de la emoción, cambiando la intensidad o sus características temporales. Dentro del cambio se encuentran la velocidad de inicio de una respuesta emocional, su persistencia en el tiempo y su velocidad de recuperación. Es por eso que, con las estrategias de RE los individuos pueden controlar su enojo o reducir el tiempo que dura la tristeza, por ejemplo, durante el monitoreo y la evaluación de las reacciones emocionales, el adulto podrá ser capaz de cambiar la persistencia de sus emociones negativas, ya que las respuestas emocionales son modificadas cuando se evalúan como insatisfactorias o no adaptativas (Kring & Sloan, 2010).

Por otro lado en la RE existen procesos regulatorios fisiológicos, conductuales y cognoscitivos. En cuanto al aspecto fisiológico las emociones están auto reguladas por un impulso rápido, un incremento en la tasa de respiración, sudoración u otros componentes de la reactividad emocional. Mientras que dentro de lo conductual, las emociones pueden ser reguladas por la conducta, como el escape o la huida. Las emociones también pueden ser reguladas por una serie de procesos cognoscitivos inconscientes, como lo es la atención selectiva, las distorsiones de la memoria, la negación o la proyección. Por último, las emociones pueden ser reguladas por procesos cognoscitivos más conscientes, como la reestructuración cognoscitiva, la rumiación o las ideas fatalistas (Garnefsk, et al. 2002).

Se debe tener en cuenta que la RE posee dos grandes mecanismos básicos: 1) El que agrupa las estrategias centradas en el antecedente y 2) El que agrupa las estrategias focalizadas en la respuesta. En el primer grupo se encuentra la Reevaluación Cognitiva (RC) y la Supresión de la Expresión Emocional (SEE), en esta última estrategia se inhibe la expresión del comportamiento que acompaña la experiencia emocional. La RE también se divide en grupos de estrategias: A) Las que implican el cambio de la atención del estímulo que provoca el malestar hacia otra fuente de estimulación; B) Las relacionadas con la búsqueda de consuelo, C) Las que se enfocan sobre el estímulo que provoca el malestar con la finalidad de modificar el ambiente; y C) las relacionadas con el mecanismo de aproximación-retirada (Ato, et al. 2004).

Otro tipo de clasificación de las estrategias de la RE es el siguiente:

- En relación a la atención.
- Por la función regulatoria
- En función del objeto (Esquivel, 2014)

Para que los adultos comprendan de una mejor manera el funcionamiento de la RE, es importante hacerles saber que existen tres procesos básicos de

regulación en las emociones: 1) La emoción por sí sola tiene mecanismos auto regulatorios. Una persona no se puede mantener enojada o triste por mucho tiempo. Una vez ocurrido el acontecimiento la persona regresará a la normalidad; 2) El incremento o decremento de la emoción cambia con respecto a las conductas de acercamiento o evitación; y 3) Las estrategias de RE modifican la emoción de la persona. La evitación, por ejemplo, impedirá que la emoción producida por algún evento se presente. Las emociones son reguladas con la finalidad de economizar los recursos y alcanzar las metas personales/sociales.

Los procesos que surgen como consecuencia para la modificación de la emoción pueden ser automáticos o propositivos. Se orientan para cambiar la emoción propia y/o la situación con base en las necesidades de la persona y las demandas del ambiente. (Gómez, & Calleja, 2016).

En conclusión se deben de tener presentes varios aspectos: Primero, la respuesta emocional por sí sola no se puede clasificar como adaptativa o desadaptada, sino que dicha respuesta depende del contexto inmediato. Segundo, las evaluaciones más amplias de las diferencias individuales en las capacidades de RE, deben incorporar el contexto en el cual dichas emociones se expresan, así como sus potenciales consecuencias adaptativas. Tercero, el valor cultural, sin importar la edad, es muy importante al expresar la emoción. (Gross, 1998). Los déficits en el empleo de estas estrategias de RE, pueden conducir a problemas de socialización, bienestar y hasta el desarrollo de alguna psicopatología.

2.3. Desregulación Emocional y Psicopatología

Debido a que el estrés, el enojo, la desvalorización y el desconocimiento del manejo adecuado de las emociones negativas son experimentadas frecuentemente en los maestros y esto ha sido asociado con la desregulación emocional, resulta importante su explicación y su estrecha relación con la psicopatología. Cuando la

persona no es capaz de manejar sus emociones se dice que presenta una desregulación emocional.

2.3.1. Desregulación emocional

Las diferencias individuales y las circunstancias de las personas, juegan un papel muy importante a lo largo de su desarrollo, algunas veces esto ocasiona la aparición de patrones desadaptados en el funcionamiento emocional. Las emociones son problemáticas cuando no son las indicadas, cuando ocurren en un contexto inapropiado o cuando son demasiado intensas o son inexistentes (Kring & Sloan, 2010). La desregulación emocional (DE) es la dificultad o la poca habilidad para experimentar, expresar o diferenciar estas emociones, así como para monitorear, evaluar y modificar la intensidad de los estados emocionales. La desregulación se puede manifestar como una excesiva intensificación de las emociones, trayendo como resultado el pánico, el terror o el trauma. También puede ocurrir lo contrario, cuando se desactivan o se inhiben las emociones se experimentan experiencias disociativas, tales como las desrealizaciones y las despersonalizaciones (Leahy, 2011).

Existen diversas estrategias regulatorias para modificar las dinámicas intensas y temporales de las respuestas emocionales. Los niños mentalmente sanos cuentan con una gama amplia de estrategias y son capaces de seleccionarlas y ejecutarlas efectivamente de acuerdo a sus necesidades. Aunque las emociones hacen que ciertas acciones parezcan más efectivas estas pueden resultar apropiadas o inapropiadas. Algunas acciones que resultan prácticas pueden comprometer el funcionamiento si se convierten en un patrón que interfiere con la formación del autocontrol. Por lo tanto la desregulación también ocurre cuando las emociones conducen a comportamientos que violan los estándares sociales y/o comprometen las metas en el desarrollo (Cole, Hall & Hajal, 2013).

Esta respuesta emocional, experimentada o expresada, puede ser evaluada como favorable o desfavorable, dependiendo de la forma como los individuos se sientan dentro de un determinado contexto. Las emociones positivas y negativas pueden resultar contextualmente inapropiadas, cuando la persona disfruta de algo que a la mayoría le desagrada. Las situaciones por si solas no dictaminan las respuestas emocionales, sino que estas respuestas varían de acuerdo a las diferencias individuales de cada persona. Una emoción resulta inapropiada cuando viola las normas sociales y/o culturales. En contraste, cuando se cuenta con la habilidad de modular la expresión emocional acorde a los estándares sociales, se habla de una competencia social (Cole, Hall & Hajal, 2013).

Las emociones también resultan inapropiadas cuando son atípicas de algún contexto. Tal y como reír en un funeral o sentir tristeza o miedo cuando la mayoría de las personas experimentan alegría. Este tipo de respuestas han sido ligadas con síntomas de ansiedad y depresión. Otra forma en la cual una emoción (ligada al contexto) resulta inapropiada cuando no existe respuesta emocional a situaciones que comúnmente las evocarían. El aplanamiento emocional ha sido observado en pacientes con esquizofrenia, depresión y estrés post-traumático. La poca o nula expresión en los niños se relaciona con síntomas internalizados (Cole, Hall & Hajal, 2013).

El temperamento, las relaciones familiares, la patología familiar, la exposición al maltrato y violencia, la genética y la herencia juegan son factores de riesgo muy importantes en la desregulación emocional. Los estudios sobre el comportamiento y la genética sugieren una influencia de ésta sobre la etiología de la desregulación emocional. Los genes tienen influencia en el proceso psicológico para soportar que la regulación emocional pueda ser adaptativa. Una forma en la cual los investigadores han sustentado la influencia de la genética en la regulación emocional es por medio del constructo del temperamento. Algunos procesos cognitivos básicos implicados en las diferencias de temperamento (y que dan

soporte a la RE), se encuentran influenciados por la genética, tales como: (a) el control de la atención; (b) la comunicación verbal y no verbal; y (c) el control de inhibir/modular respuestas y de activarlas. La influencia de la genética sobre la etiología de la desregulación emocional puede llevarse a cabo indirectamente mediante los procesos de las relaciones interpersonales. Estas asociaciones surgen (1) porque las características genéticas de los cuidadores tienen influencia en las interacciones con sus hijos, (2) las características de la genética de los niños incitan ciertas respuestas específicas en los adultos y (3) algunos tipos de interacciones padre-hijo potencializan los riesgos de desregulación con la interacción genética-medioambiente (Cole, Hall & Hajal, 2013).

Dentro de la definición de la desregulación, existen cuatro características del funcionamiento emocional presentes en la psicopatología: (1) las emociones que dan soporte a la poca efectividad de las estrategias, (2) las emociones que llevan al comportamiento inadecuado, (3) las emociones que resultan contextualmente inapropiadas, y (4) la irregularidad de los cambios emocionales (Cole, Hall & Hajal, 2013).

2.3.2. La desregulación emocional en la psicopatología.

La psicopatología se define como un exceso o un déficit de la respuesta emocional. La experiencia emocional agobiante está presente en casi todos los tipos de psicopatología, muchos de los trastornos psiquiátricos aparecen gracias a los altos índices de emociones negativas, algunas personas manifiestan dificultades puntuales en la regulación de sus emociones, provocando un malestar intenso que propicia el desarrollo de conductas desadaptadas, mientras que otras muestran una regulación deficiente y recurrente, dando como posible resultado algún tipo de trastorno mental (Marín, Robles, González-Forteza & Andrade, 2012). La desregulación emocional está relacionada con más del 50% de los trastornos del eje I y con todos los trastornos del eje II del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-V, APA, 2014). Kring y Sloan (2010) conceptualizan a la

regulación emocional como un proceso “transdiagnóstico”, este tipo de procesos hacen alusión a los procesos patológicos compartidos en distintos trastornos mentales. Esto puede ser útil para identificar los patrones compartidos de la disfunción emocional relacionada con las distintas formas de psicopatología.

Los déficits en la RE se utilizan para explicar el trastorno de ansiedad generalizada, la depresión, el alcoholismo y el abuso de sustancias, las autolesiones, el suicidio, los trastornos de la conducta alimentaria, el trastorno de personalidad límite, los síntomas de estrés postraumático, los trastornos de conducta y el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. Se debe tener en cuenta a la desregulación emocional como una entidad dimensional, no como un diagnóstico categórico, ya que no se relaciona únicamente con algún trastorno en concreto, de este modo supera las divisiones tradicionales marcadas entre los trastornos externalizados e internalizados, debido a que la desregulación emocional está presente en todos ellos (Gómez, 2015)]

Ya que las emociones son adaptativas, puede parecer un poco contradictoria la aparición de la desregulación emocional en la psicopatología. Las emociones no son irracionales o disruptivas, al contrario, forman parte de los procesos regulatorios, permitiéndonos lidiar con la complejidad de un mundo social, un mundo en constante cambio. Sin embargo, los individuos pueden desarrollar patrones de RE desequilibrados. Los contrastes emocionales displacenteros que suelen aparecer con frecuencia no comprometen la vida de manera persistente, aunque la desregulación emocional ocurre cuando los patrones de RE comprometen el funcionamiento a largo plazo, aun cuando su objetivo principal es lograr un bienestar de inmediato, pero puede tener consecuencias posteriores. Los altos niveles de emociones negativas a una corta edad son asociados con síntomas y trastornos posteriores, sugiriendo que la desregulación emocional es más un factor de riesgo que una consecuencia de problemas de salud mental (Cole, Hall & Hajal, 2013).

La desregulación emocional no se deriva de la emoción, sino de cómo esta es regulada, así como de las desviaciones y las fallas que ocurren durante el proceso. Las emociones persistentes o intensas no son necesariamente disfuncionales si se regulan adecuadamente. La desregulación ocurre cuando las emociones persistentes o intensas pierden el valor inicial y comienzan a interferir con el funcionamiento intra e inter personal. Las emociones duraderas regularmente no responden a los esfuerzos para regularlas debido a que el individuo carece de estrategias regulatorias adecuadas. Las emociones son disfuncionales cuando las estrategias para regular la emoción son poco o nada efectivas y/o no son usadas adecuadamente (Cole, Hall & Hajal, 2013).

Capítulo 3. Método

Justificación y Planteamiento del problema

Las emociones juegan un papel básico para facilitar el aprendizaje en el ámbito escolar, ya que determinan en gran medida las acciones probables a realizar. Una mayor experimentación de emociones positivas o gratas permiten la ejecución de acciones favorables para la enseñanza. La mayoría de los profesores consideran muy importante desarrollar las habilidades emocionales en sus alumnos para potenciar su desarrollo integral. Los salones de clase son uno de los principales modelos de aprendizaje socioemocional a lo largo de la vida del ser humano. Estas habilidades emocionales deben ser enseñadas por un equipo que domine el tema (Cabello et al. 2010).

En la actualidad los resultados sobre la competencia afectiva/emocional (como lo es la empatía, congruencia y consideración positiva) de los profesores es semejante a la que se encuentra en una población general. Los profesores frecuentemente están expuestos a un alto nivel de estrés, lo que limita su nivel afectivo y resulta perjudicial para el trato con sus alumnos, sobre todo porque no modelan competencias socioemocionales adecuadas. De hecho los profesores presentan, además del estrés laboral, agotamiento emocional, despersonalización y bajo logro profesional, lo que se conoce como el síndrome de *burnout*. (Pérez-Escoda et al. 2013). Sin embargo, aunque existen muchas investigaciones sobre el estado afectivo emocional de los alumnos, hay pocas investigaciones relacionadas con las estrategias de regulación emocional de los docentes que les ayuden a disminuir sus niveles de estrés y a poder regularse mejor emocionalmente (García, 2009).

Abarca (2003) toma en cuenta esto y menciona la importancia del profesorado para la construcción de la educación emocional en sus estudiantes.

Para que esto sea posible es necesaria la formación y actualización del tema, la autora propone la implementación de programas de capacitación y formación para los docentes. Es por esto es que se tomó la decisión de aplicar la Escala de Dificultades de Regulación Emocional (DERS-E) de Guzmán, Trabucco, Urzúa, Garrido, y Leiva (2014), con el fin de detectar y describir las principales problemáticas que presentan los profesores a la hora de la regulación de sus emociones.

Pregunta de investigación:

¿Qué tipo de dificultades para regularse emocionalmente presentan con más frecuencia los profesores de educación primaria?

Objetivo general.

Encontrar los tipos de dificultades de regulación emocional que presentan con más frecuencia los profesores de educación primaria

Objetivos específicos.

Detectar el tipo de dificultades de regulación emocional que presentan con más frecuencia los profesores de educación primaria en escuelas del sur de la Ciudad de México, mediante las respuestas obtenidas de la Escala de Dificultades de Regulación Emocional (DERS-E) de Guzmán et al. (2014).

Comparar el tipo de dificultades de regulación emocional que presentan los profesores de educación primaria del sur de la Ciudad de México con algunas variables sociodemográficas de escuelas del sur de la Ciudad de México

Variable

Dificultades de Regulación Emocional

Definición conceptual de la variable

Dificultades de Regulación Emocional: Déficit que se presenta al tener baja habilidad en la modulación y el control de las respuestas emocionales, así como al acceso limitado de estrategias de regulación emocional (Muñoz-Martínez, Vargas, & Hoyos-González, 2016)

Definición operacional de la variable

Dificultades de Regulación Emocional: calificación obtenida de la aplicación de la Escala de Dificultades de Regulación Emocional (DERS-E) propuesta por Guzmán et al. (2014) y compuesta por cinco sub escalas: a) Rechazo emocional (supresión o aversión de la emoción); b) Interferencia cotidiana (baja o nula capacidad para completar las tareas diarias); c) Desatención emocional (descuido o el poco interés hacia las propias emociones); d) Descontrol emocional (alta o baja intensidad ante la experimentación de la emoción) y; e) Confusión emocional (dificultad para la comprender las emociones)..

Tipo de estudio

Es un tipo de estudio *descriptivo*, ya que busca identificar y detallar las propiedades y características en un grupo de personas pertenecientes a una determinada población (García, 2010).

Muestra

La muestra consistió de 54 profesores que se encontraban impartiendo clases en educación primaria en tres escuelas públicas del sur de la Ciudad de México.

Muestreo

El muestreo fue de sujetos tipo, debido a que las personas se eligieron por cubrir ciertas características.

Criterios de inclusión: localización geográfica y edad (de 20 a 60 años),

Materiales

Para la aplicación de la prueba se les proporcionó a los profesores la Escala de Dificultades de Regulación Emocional (DERS-E) propuesta por Guzmán et al. (2014) (Anexo 1) y una hoja con datos socio demográficos (Anexo 2).

Instrumentos

Hoja de datos socio demográficos con los siguientes contenidos: edad, sexo, estado civil, número de hijos, último grado de estudios, tiempo ejerciendo como profesor, trabajo extra además de la docencia, especificación del trabajo extra.

La Escala de Dificultades de Regulación Emocional (DERS-E) utilizada en este estudio es una adaptación chilena de Guzmán et al. (2014). Su Alfa de Cronbach es de .95, está compuesta por 25 reactivos y su aplicación está pensada para la población adulta. Esta escala proporciona una puntuación global sobre las dificultades de regulación emocional, además de cinco sub escalas: Rechazo emocional, Interferencia cotidiana, Desatención emocional, Descontrol emocional y Confusión emocional. Se contesta con una escala tipo *likert* con un rango posible

de respuestas de uno a cinco. Las calificaciones más altas representan mayor dificultad de regulación emocional.

Procedimiento

Debido a que en la literatura existen muy pocos estudios sobre la Desregulación emocional en los profesores se decidió realizar una aplicación de la Escala de Dificultades de Regulación Emocional (DERS-E) de Guzmán et al. (2014) con la finalidad de conocer un poco más sobre las características de las dificultades emocionales de los profesores.

Para que esto fuera posible se tuvo contacto con la supervisora de la zona sur de las escuelas primarias de la Ciudad de México. Después se acordó una visita donde se explicarían los objetivos de la aplicación. Después se entregó un paquete compuesto con la Escala de Dificultades de Regulación Emocional y las hojas para el estudio sociodemográfico.

Las hojas fueron entregadas a los profesores por la misma subdirectora y fueron auto aplicadas en una sesión.

Análisis de los datos

Posterior a la recopilación de datos se procedió a su captura y análisis. El análisis estadístico se dividió en tres fases:

1.- Un análisis descriptivo de variables sociodemográficas para conocer las características de la muestra.

2.- Un análisis de frecuencias de la escala DERS-E para saber si existe algún tipo de dificultad de RE en los docentes de educación primaria.

3.- Un análisis descriptivo para determinar si existe relación estadísticamente significativa entre los tipos de dificultad de RE y las variables sociodemográficas.

Capítulo 4. Resultados

Para dar respuesta a la pregunta de investigación de ¿Qué tipo de dificultades presentan para regularse emocionalmente con más frecuencia los profesores de educación primaria? se utilizó la Escala de Dificultades de Regulación Emocional (DERS-E) de Guzmán et al. (2014), así como una hoja con los datos sociodemográficos de los participantes, esto con la finalidad de ampliar el conocimiento en el tema. Los resultados obtenidos se muestran a continuación.

Descripción de la muestra

La escala fue aplicada a 54 profesores que se encontraban dando clases a nivel primaria en tres escuelas ubicadas en la zona sur de la Ciudad de México. Su edad fluctuaba de los 23 a los 53 años, con una media de 37 años, aunque la mayoría de los maestros se ubican en un rango de entre 23 y 35 años (53.71%) figura 2.1

Figura 2.1 Edad

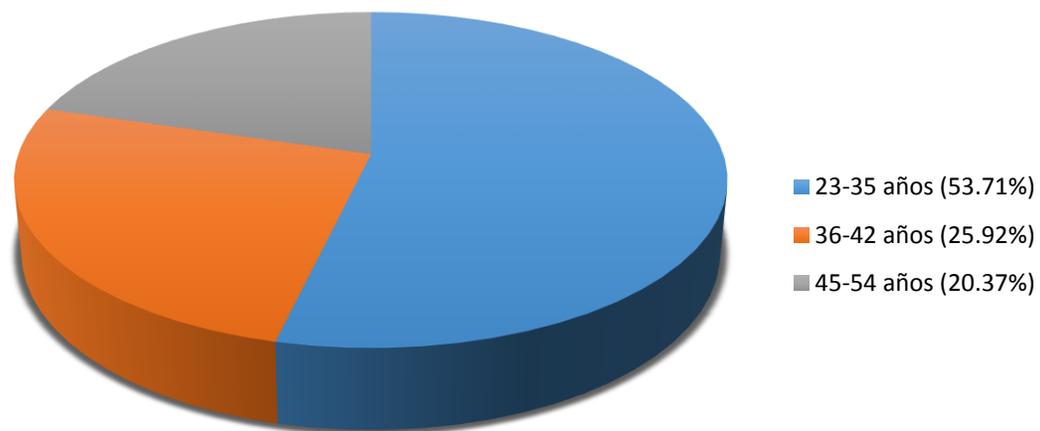


Figura 2.1. Distribución de la edad de los participantes de la muestra.

Del total de la muestra la mayoría fueron mujeres (85.19%), mientras que únicamente participaron 8 hombres (14.81%). (Figura 2.2)

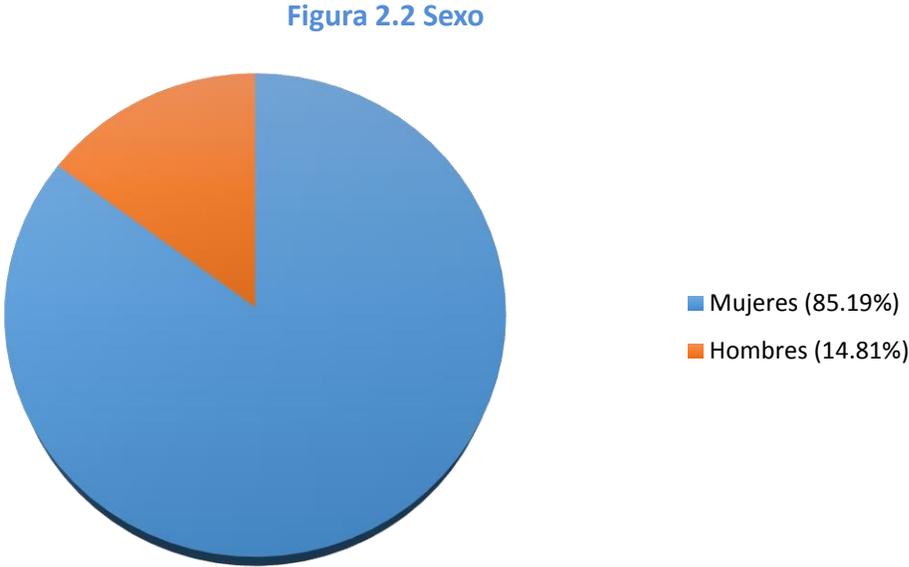


Figura 2.2. Sexo de la muestra

Con relación al Estado civil, 34 profesores indicaron ser solteros (63%). El resto de la muestra se distribuyó en casados 21%, Union Libre 7.4%, Divorciados 3.7% y viudos 3.7% Figura 2.3.

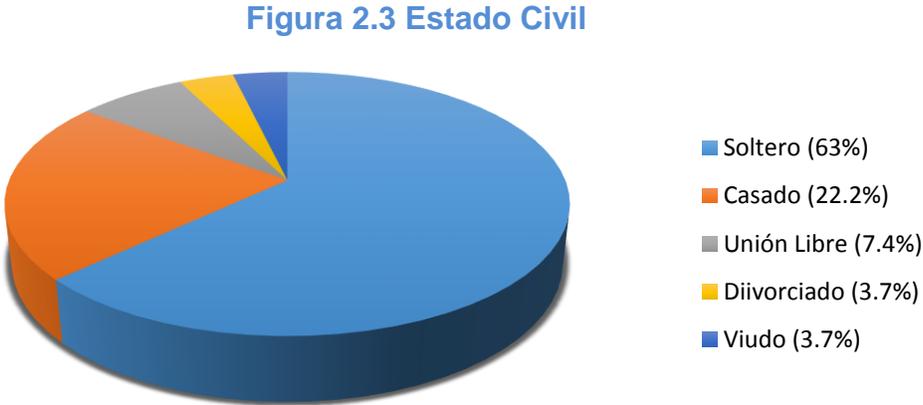


Figura 2.3. Estado Civil de los participantes

Con respecto al número de hijos 38.9% indicaron no tener hijos, 35.2% contaban únicamente con un hijo, 18.5% dos hijos, 5.6% tres hijos y únicamente un participante quien representó el 1.9 % contaba con cuatro hijos. Figura 2.4

Figura 2.4 Hijos

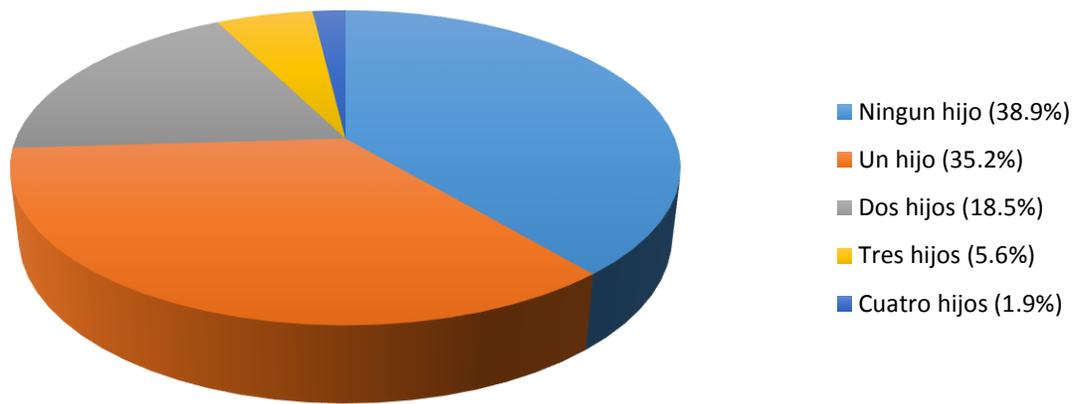


Figura 2.4. Número de hijos de los participantes

Con relación a la edad de los hijos de los participantes sus edades fluctuaban entre los 11 meses hasta los 32 años de edad. Estos datos se agruparon en tres rangos; el primero: desde los 11 meses hasta los 6 años de edad, el segundo: de los 7- 17 años de edad y el tercero: de los 18-32 años de edad.

Figura 2.5 Edad hijos

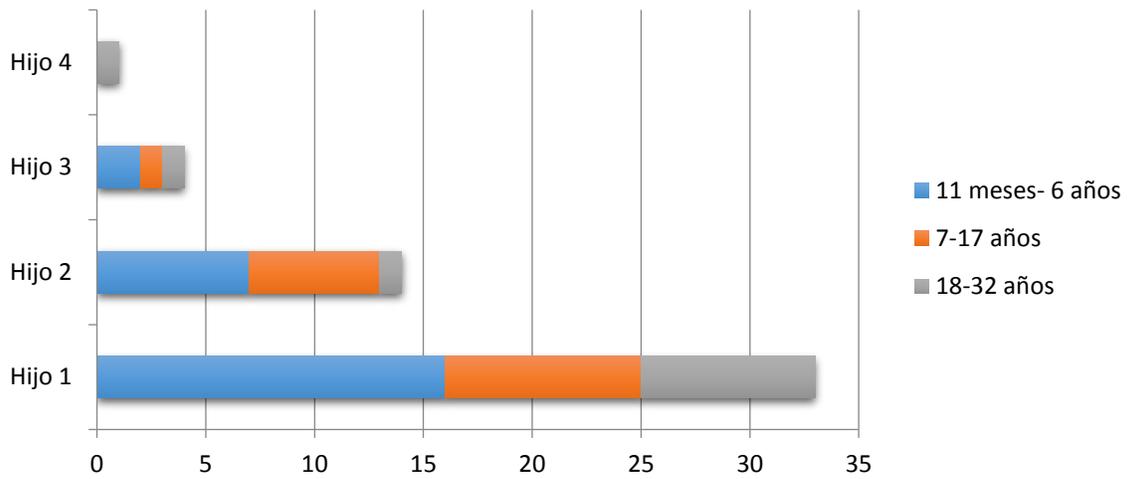


Figura 2.5. Edad de los hijos de los participantes

El último grado de estudios de los participantes se distribuyó de la siguiente manera: 83.3% con licenciatura, 13.3% con maestría y 3.7% egresados de los estudios previos de Normalistas quienes no contaban todavía con una licenciatura.

Figura 2.6 Estudios

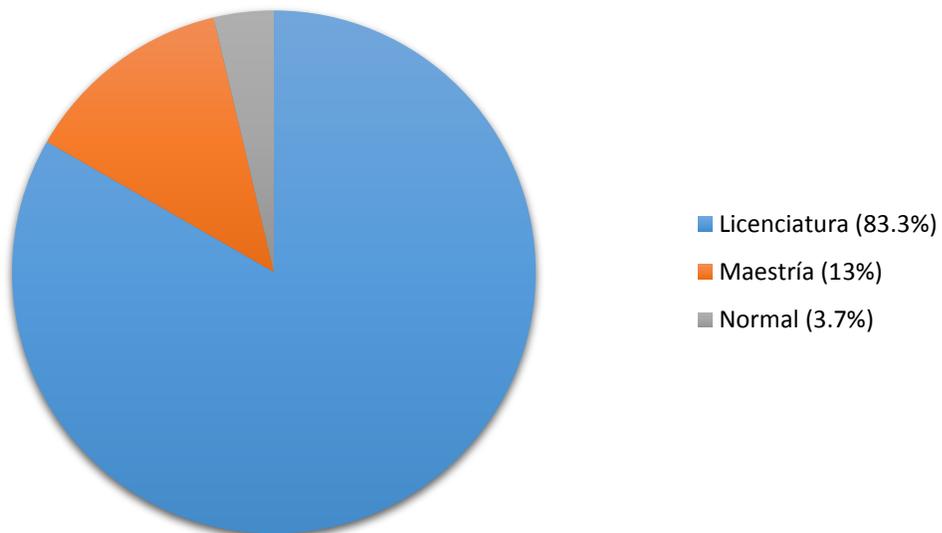


Figura 2.6 Último grado de estudios de los participantes

El tiempo de ejercer la profesión va desde el año hasta los 35 años, los cuales se agruparon en cinco rangos; la mayor parte ha ejercido entre 8 y 14 años (37%), el resto se distribuye de la siguiente manera: 1-7 años (33%), 15-21 años (17%) y 22-35 años (13%) Figura 2.7

Figura 2.7 Tiempo ejerciendo

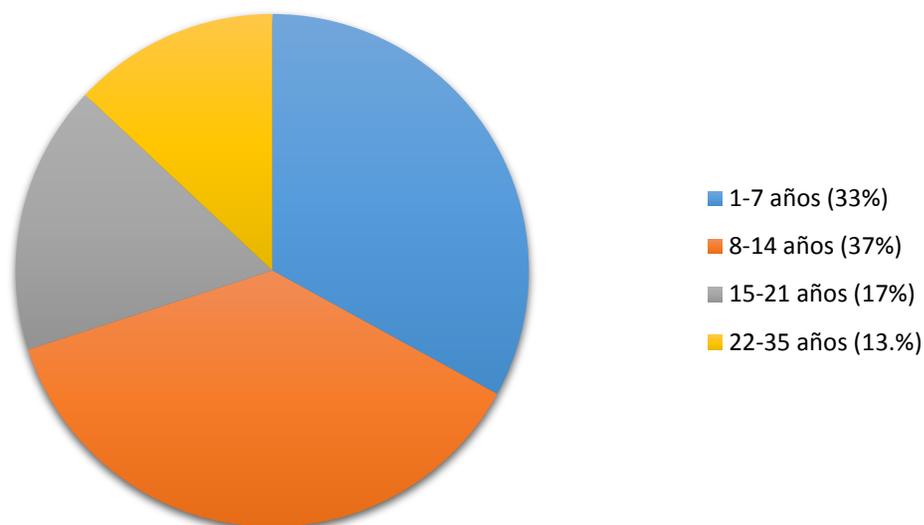


Figura 2.7. Tiempo ejerciendo como profesores

Con relación a un trabajo laboral extra a la docencia se encontró que el 98.15%, es decir casi ninguno, cuenta con un trabajo adicional. Únicamente una persona (1.85%) cuenta con un trabajo adicional. Figura 2.7

Figura 2.7 Trabajo extra

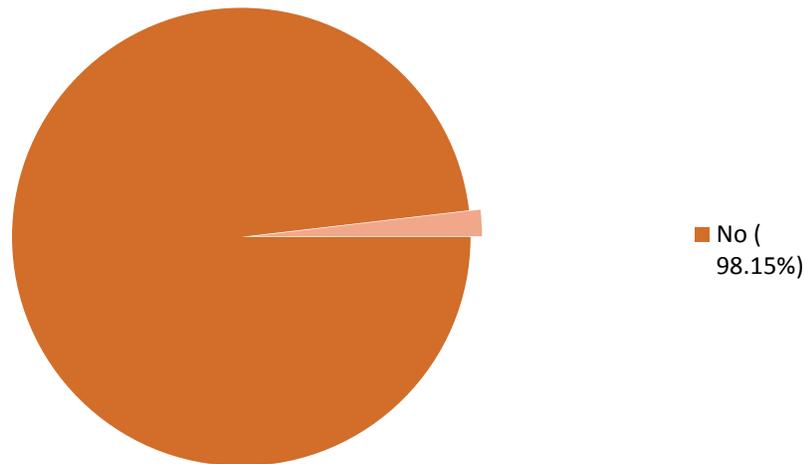


Figura 2.8 Trabajo adicional a la docencia.

Detección de dificultades de RE

Una vez que se concluyó el análisis descriptivo sociodemográfico de los profesores de educación primaria, se procedió a realizar un análisis de frecuencias de la Escala de Dificultades de Regulación Emocional (DERS-E) de Guzmán et al. (2014), con la finalidad de identificar el tipo de dificultad de RE que se presentó con mayor frecuencia, así como las calificaciones globales de Desregulación emocional.

Según indican las autoras del instrumento, Guzmán et al. (2014), para evitar las respuestas automáticas es necesario el proceso de decodificación inversa. Los reactivos con una re decodificación fueron el: 1, 2, 6, 7 y 9. Por ejemplo si el reactivo 1 se contestó “Casi Nunca” se califica a la inversa, en lugar de valer 1 se cuenta como 5.

Debido a que cada factor contaba con una cantidad diferente de reactivos se realizó una equiparación de manera de poder hacer una comparación equitativa y determinar cuál es la dificultad que más se presenta. En este proceso se encontró que el tipo de dificultad de Desregulación Emocional que se presentó con mayor calificación en los profesores de la muestra fue Desatención Emocional y, aunque

representa la mayor dificultad, el porcentaje de la media es bajo, 1.9 (Ver Figura 2.1). Seguido de esta calificación se encuentra la Interferencia cotidiana 1.82%, Confusión Emocional 1.67%, Rechazo Emocional 1.63% y Descontrol Emocional 1.44%. Es importante señalar que quizá por la deseabilidad social y la manera como se aplicó el cuestionario los profesores manifestaron en general no tener dificultades de RE. La distribución de los promedios fue de un rango de 1 a 5; donde 1 significa Casi nunca, 2 algunas veces, 3 la mitad de las veces, 4 la mayoría de las veces y 5 casi siempre.

Figura 2.9 Tipos de dificultad de RE

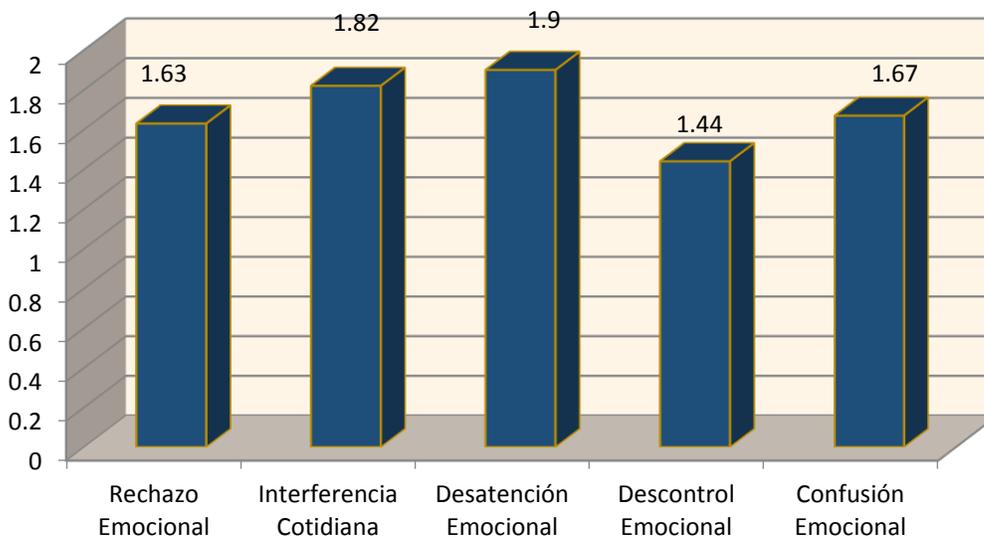


Figura 2.9. Tipos de dificultades de RE en la docencia.

Por último se realizó un análisis descriptivo para determinar la relación entre el tiempo de ejercer la docencia y los tipos de Desregulación Emocional. Los maestros se separaron por grupos según los años de antigüedad laboral, distribuyéndose de la siguiente manera.; Grupo A: 1-7 años de docencia; Grupo B: de 8-14 años de docencia; Grupo C: de 15-21 años de docencia y; Grupo D: de 22-35 años de docencia. Figura 3.1.

Figura 3.1 Dificultades de RE y años

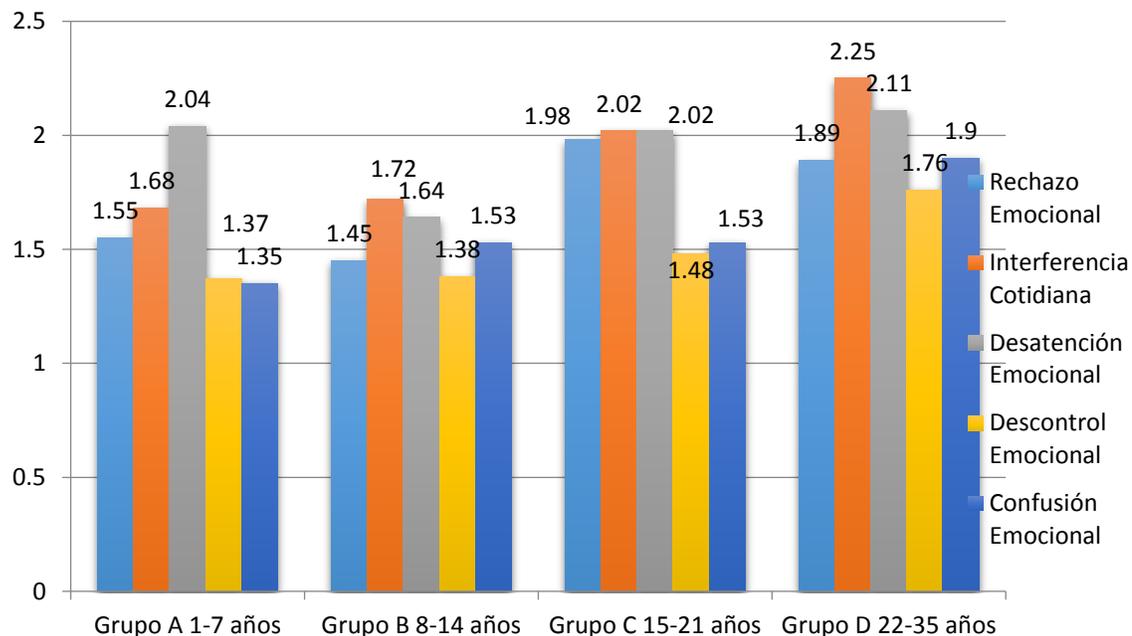


Figura 3.1 Dificultades de RE y años de docencia de los participantes.

Las calificaciones más elevadas de las dificultades de RE corresponden a los grupos C y D, quienes llevan impartiendo clases más tiempo. Sin embargo se observa que la Desatención emocional también se encuentra elevada en el grupo A. Aunque en conjunto este grupo manifiesta mayor desregulación emocional y hay que considerar que es un porcentaje mínimo de la población (13%). Es importante señalar que ningún puntaje sobrepasa la media.

Capítulo 5. Discusión y conclusiones

El bien estar emocional, así como la RE del profesor tiene un fuerte impacto sobre el desarrollo emocional de los alumnos, ya que durante la niñez y la adolescencia, adquiere una responsabilidad activa sobre los niveles de adaptabilidad y convivencia social de los estudiantes. A su vez, el profesor resulta un modelo a seguir y su relación con los estudiantes tiene consecuencias significativas en la formación moral, social y emocional del alumno. Es por ello que se debe monitorear la forma en la que procesan y expresan sus emociones (Marchesi, 2007).

Durante la búsqueda de información, se encontró en la literatura que las diferencias individuales y las circunstancias de las personas juegan un rol significativo a lo largo de su desarrollo, algunas veces desencadenan la aparición de patrones desadaptados en el funcionamiento emocional. El estrés, la desvalorización, el enojo y el desconocimiento del manejo adecuado de las emociones negativas son experimentadas frecuentemente en los maestros. Estos aspectos han sido asociados con la desregulación emocional. Leahy (2011) describe a la desregulación emocional como: la dificultad o la poca habilidad para experimentar, expresar o diferenciar estas emociones, así como para monitorear, evaluar y modificar la intensidad de los estados emocionales.

Si bien no existen estudios que midan la desregulación emocional en los maestros, sí hay un panorama sobre sus emociones. Esto se visualiza en diversos estudios, como el realizado por Extremera et al. (2003) donde los resultados mostraron una correlación positiva entre una alta atención a las emociones con una mayor tendencia a la supresión de los pensamientos negativos y una mayor

realización personal, aunque cuando la atención es excesiva puede producir ansiedad y/o pensamientos rumeativos.

Los tipos de desregulación que se encuentran en esta investigación son: Confusión Emocional, Interferencia Cotidiana, Desatención Emocional, Descontrol Emocional y Confusión Emocional. En este instrumento los tipos de Desregulación Emocional son vistos de la siguiente forma: 1) el Rechazo Emocional mide la manera en la cual la persona juzga de manera negativa su experiencia emocional, sintiendo: enojo, vergüenza, culpa o malestar ante su reacción emocional. 2) la Interferencia Cotidiana se refiere al impedimento para realizar las tareas diarias debido a la sensación de malestar emocional. 3) La Desatención Emocional se percibe como la incapacidad de reconocer y/o atender las propias emociones. 4) el Descontrol Emocional consiste en la sensación del desborde de emociones, debido a la intensidad emocional y la persistencia de los estados de las emociones negativas. Y por último 5) la Confusión emocional es vista como el desconocimiento de la propia emoción.

Las calificaciones de las medias sobre los tipos de desregulación emocional podían ir de 0 a 5. Durante el análisis descriptivo se observó que la media en todos los tipos de desregulación emocional era menor a tres por lo que se infieren varias cosas: 1) La población se encuentra emocionalmente regulada; 2) Los profesores no respondieron de forma franca debido a la deseabilidad social; 3) El hecho de que la muestra no presente calificaciones altas de Desregulación Emocional se debe a que la mayor parte de la muestra es joven y tiene pocos años ejerciendo la docencia; 4) La desatención emocional de los profesores provoca que no registren sus propias emociones.

La inferencia realizada en el punto tres se refuerza con los resultados mostrados en la figura 3.1, donde los profesores con mayor antigüedad laboral muestran calificaciones más elevadas en los subtipos de Desregulación Emocional (rechazo emocional, desatención emocional, descontrol emocional, interferencia cotidiana y confusión emocional). Esto se relaciona con lo descrito por Extremera et al. (2003), donde explica que las personas de mayor edad informan un cansancio emocional más grande, provocando puntuaciones más elevadas en la supresión de pensamientos y disminuyendo sus niveles de Reparación y Salud mental. Así mismo Vasiliki & Louise (2008) señalan que durante la adultez avanzada aumentan las dificultades en el reconocimiento de emociones negativas, como la tristeza, el miedo o la ira.

Cabe señalar que la Interferencia Cotidiana es la calificación más alta con una media de 2.25 y se encuentra ubicada en el último grupo, compuesto por los profesores que tienen mayor tiempo ejerciendo su profesión. Heckman & Blanchard-Fields (2008) explican que durante la adultez avanzada y la vejez disminuyen ciertas capacidades para realizar las actividades diarias, provocando frustración y tristeza. Así mismo decrementa la habilidad de integración entre la emoción y la cognición, provocando confusión y malestar emocional. Estas características son descritas dentro del concepto Interferencia Cotidiana del instrumento.

En lo que respecta a las demás variables sociodemográficas se decide omitir su análisis con respecto a la Desregulación Emocional por lo siguiente: 1) la población que cuenta con trabajos extra es mínima, sólo una persona; por lo que esta variable sociodemográfica no nos aporta mayor información. 2) Así mismo se decidió omitir el análisis entre los tipos de Desregulación Emocional y la variable sociodemográfica Sexo, debido a que en la literatura revisada (Morelo, Ortega & Moreno, 2010; Guastello & Guastello, 2003) este elemento no muestra diferencias

estadísticamente significativas en cuanto a los niveles de Regulación y/o Desregulación emocional ya que tampoco se contaba con una muestra equitativa.

Por todo esto se puede pensar que tanto la edad como la Desatención Emocional son factores importantes a considerar dentro de la Regulación y la Desregulación Emocional en los profesores, ya que según lo revisado en este estudio, conforme se incrementan los años de su práctica profesional se presentan niveles más altos de Desregulación Emocional. Es por ello que resulta importante el trabajo a nivel preventivo, para aumentar sus niveles de reparación y mejorar su calidad de vida, atendiendo su salud mental. La prevención puede llevarse a cabo por medio de talleres donde: 1) Se lleve a cabo el reconocimiento emocional, mediante la sensibilización del tema y 2) Donde se expliquen las posibles consecuencias de la Desatención emocional y de la Desregulación Emocional. Se les debe reconocer su labor y se debe fomentar el contacto con sus propias emociones, lidiando con su enojo, frustración y el estrés producido por su labor como docentes.

Capítulo 6. Alcances y limitaciones

Esta investigación resulta útil ya que en México no existen estudios que midan la Desregulación Emocional y su experimentación por parte del profesorado. Es por ello que se pensó en realizar la investigación propuesta, para ampliar el panorama sobre los tipos y la magnitud de desregulación emocional que presentan los maestros y para dejar un antecedente sobre el tema. Así mismo se encuentra que los niveles de Desregulación Emocional más altos fueron presentados por las personas que llevaban más tiempo ejerciendo su profesión.

Una de las principales limitaciones del estudio fue el tamaño de la muestra, esto impide una correcta visualización de las conductas, se necesita una mayor participación para poder obtener mayor información con respecto al tema. Sería preciso investigar diversas escuelas de distintas zonas de la ciudad, no únicamente en la zona sur, así como contrastar los resultados entre las escuelas públicas y las escuelas privadas. También valdría la pena analizar los resultados de los profesores en distintos niveles educativos (secundaria, nivel medio superior y nivel superior), ya que el comportamiento de los alumnos varía según su edad del desarrollo. Por ejemplo, la conducta de los adolescentes es muy distinta a la de un niño de primero de primaria, ya que generalmente se caracterizan por ser rebeldes y antipáticos, y esta clase de conducta puede influir en la desregulación emocional de los profesores. Por falta de tiempo, recursos y apertura por parte de las escuelas, esto no pudo llevarse a cabo, muchas escuelas no quisieron ser evaluadas, pese que se les comentó que esto era totalmente anónimo.

Para poder aplicar el instrumento a más profesores y para evitar la negativa a de la aplicación por parte de las escuelas, se recomienda acudir con un respaldo institucional, en este caso de la U.N.A.M. o incluso de la SEP, ya que se ha observado que con este tipo de apoyos hay una mayor apertura por parte de las escuelas.

Por otro lado, se observó una necesidad por parte de los profesores de expresarse, dentro de la escala se ven pequeños comentarios realizados por ellos. Un ejemplo de esto es el caso de una profesora que reportaba “no llevar sus sentimientos/emociones” al aula, ya que “los niños no tienen la culpa de sus problemáticas” y preferían dejar eso en casa. Otro ejemplo de esto ocurría en la pregunta sobre el trabajo extra. Muchas profesoras ponían un comentario al lado de esta pregunta, sintiendo una desvalorización con respecto del hecho de que el ser Ama de casa, no es un trabajo reconocido, por lo tanto no lo tomaban como un segundo trabajo pese al esfuerzo que esto implicaba.

Es por ello que se recomienda ampliar la aplicación no sólo con un cuestionario sociodemográfico y/o con la escala, sino con un apartado donde ellos expresen las principales problemáticas o inquietudes que presentan como docentes.

También se sugiere una retroalimentación posterior a los profesores, ya que muchas veces no saben para qué se hacen este tipo de estudios.

- **Referencias:**

- Abarca, M. (2003). La educación emocional en Educación Primaria: Currículo y Práctica, (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona Recuperado de: <http://www.tdx.cat/handle/10803/2349>
- Adorno, I. V. (2016). Estrategias de Regulación Emocional para niños con síntomas y conducta externalizada. (Tesis de maestría). U.N.A.M., México.
- American Psychiatric Association. Kupfer, D. J., Regier, D. A., Arango López, C., Ayuso-Mateos, J. L., Vieta Pascual, E., & Bagnely Lifante, A. (2014). *DSM-5: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5a ed.). Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Ato, L., González, S., & Carranza, C. (2004). Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia. *Anales de psicología*, 20, 69-79.
- Belsky, J., Friedman, S., & Hsieh, K. (2001). Testing a core emotion-regulation prediction: does early attentional persistence moderate the effect of infant negative emotionality on later development? *Child development*, January-February, 123-133.
- Brackett, M., Alster, B., Wolfe, C., Katulak, N. & Fale, E. (2007). Creating an emotionally intelligent school district: A skill-based approach. En R. Bar-On, J. G. Maree, & M. J. Elias (Eds.), *Educating people to be emotionally intelligent* (pp. 123-137). New Heaven: YALE.
- Brownell, C. y Kopp, C. (2007) *Socioemotional Development in the Toddler Years. Transitions and Transformations*. New York: The Guilford Press

- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., & Fernández-Berrocal., (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 13(1), 41-49.
- Calkins, S.D. & Hill, A., (2007). Caregiver influences on emerging emotion regulation: biological and environmental transactions in early development. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*. (pp.229-248). New York: Guildford Press.
- Carstensen, L. L. (1995). Evidence for a life-span theory of socioemotional selectivity. *Current Directions in Psychological Science*, 4, 151–156.
- Charles, S. T., Reynolds, C. A., & Gatz, M. (2001). Age-related differences and change in positive and negative affect over 23 years. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 136–151.
- Cicchetti, D. Ackerman, B.P., Izard, C.E. (1995). Emotions and emotion regulation in developmental psychopathology. *Development and psychopathology*, 7, 1-10.
- Cole, P., Hall, S., & Hajal, N. (2013). Emotion Dysregulation as a Risk Factor for Psychopathology. En J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotional Regulation*. NY, USA: The Guilford Press.
- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion Regulation as a Scientific Construct: Methodological Challenges and Directions for Child Development Research. *Child Development*, (2). 317.

- Costillo, B., Borrachero, A. B., Brígido, M., & Mellado, V. (2013). Las emociones sobre la enseñanza-aprendizaje de las ciencias y las matemáticas de futuros profesores de Secundaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10, 514-532. En
- Consedine, N. S., & Magai, C. (2003). Attachment and emotion experience in later life: The view from emotions theory. *Attachment and Human Development*, 5, 165–187.
- Damasio, A. R. (2003). *Looking for Spinoza: Joy, Sorrow and the Feeling Brain*. Harcourt, New York: Heinemann, London.
- Delgado, T. (2004). La disposición emocional en el aula universitaria y su relación con la calidad educativa en la formación inicial docente. *Revista electrónica de diálogos educativos*, 7, 17-23.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Murphy, B., Maszk, P., Smith, M., O'Boyle, C., & Suh, K. (1994). The Relations of Emotionality and regulation to Dispositional and situational empathy-related responding. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 776-797.
- Esquivel, F. (2010). *Psicoterapia infantil con juego. Casos clínicos*. México: El Manual Moderno.
- Esquivel, M. (2014). *Regulación emocional, correlación materna y temperamento en la primera infancia*. Tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México.
- Erikson, E. (1963). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Hormé.

- Extremera, N., Fernández-Barrocal, P. & Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 260-265.
- García, B. (2009). Las dimensiones afectivas de la docencia. *Revista Digital Universitaria*, 10(1), 2-14.
- Garnefsk, N., Van den Kommer, T., Kraaj, V., Teerds, J., Legerstee, J., & Onstein, E., (2002). The relationship between cognitive emotion regulation strategies and emotional problems. *European Journal of Personality*, 16, 403-420.
- Gómez, I. (2015). Dificultades específicas de la regulación emocional en los adolescentes con TDAH: utilidad clínica de la escala DERS (tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona). Recuperada de: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/322795/igs1de1.pdf?sequence=1>
- Gómez, O., & Calleja, N. (Mayo, 2016). Regulación Emocional : definición, red nomológica y medición. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 8(1) 96-117.
- Grewal, D., Bracket, M., & Salovey, P. (2006). Emotional intelligence and the self-regulation of affect. En D.K. Snyder, J.A. Simpson, & J.N. Hughes (Eds.), *Emotion regulation in couples and families* (pp.37-55). Washington, DC: American Psychological Association.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271-299.
- Gross, J. (2009). Emotion Regulation: Past, Present, Future. *Cognition and Emotion*, 13 (2), 551-573.

- Gross, J. (2007) Handbook of emotion regulation. New York: The Guildford Press.
- Gross, J.J., & Thompson, R.A. (2007) Emotion regulation: Conceptual foundations. In Gross, J. (Ed.), Handbook of emotion regulation. New York: Guilford Press.
- Guastello, D., & Guastello, S. (2003). Androgyny, Gender Role Behavior, and Emotional Intelligence among college students and their parents. *Sex Roles*, 49, 663-673.
- Guzmán, M., Trabucco, C., Urzúa, A., Garrido, L., & Leiva, J. (2014). Validez y Confiabilidad de la Versión Adaptada al Español de la Escala de Dificultades de Regulación Emocional (DERS-E) en Población Chilena. *Terapia psicológica*. Publicación anticipada en línea. doi:10.4067/S0718-48082014000100002
- Helfer, S.G. (1999). The effects of imagery instructions on physiological responses to emotional imagery. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, Vol. 59(12-B), 6506.
- Hernández, P. (2002). Los moldes de la mente. Más allá de la inteligencia emocional. Tenerife: Tafor.
- Ibañez, N. (2001). El contexto interaccional en el aula: una nueva dimensión evaluativa. *Estudios Pedagógicos*, 27, 43-53.
- Instituto de Investigaciones Jurídicas. (2002). *Enciclopedia Jurídica Mexicana*. México: UNAM.

- Kring, A., & Sloan, D., (2010) Emotion regulation and psychopathology. A transdiagnostic approach to etiology and treatment. New York: Guilford
- Labouvie-Vief, G. (2003). Dynamic integration: Affect, cognition, and the self in adulthood. *Current Directions in Psychological Science*, 12, 201–206.
- LaFreniere, P., (2000). Emotional Development. A biosocial perspective. Stamford: Wadsworth
- Lang, P.J. (1990). Cognition in emotion: Concept and action. En C.E. Izard, J. Kagan y R.B. Zajonc (eds.): *Emotions, Cognition, and Behavior* (pp. 192-226). Nueva York: Cambridge University Press.
- Lazarus. R.S. (1991). *Emotion and Adaptation*. Nueva York: Oxford University Press.
- Leahy, R., (2011), *Emotion Regulation in Psychotherapy, a practitioner's guide*. New York: The Guildford Press.
- López, B., Fernández, I., & Márquez, M. (2008). Educación emocional en adultos y personas mayores. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2). Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art_15_249.pdf
- Malatesta, C.,&Izard, C. E. (1984). Facial expression of emotion in young, middle-aged, and older adults. En C. Malatesta&C. E. Izard (Eds.), *Emotion and adult development* (pp. 253–274). Beverly Hills, CA: Sage.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.

- Marchesi, A. & Díaz, T. (2014). *Las emociones y los valores del profesorado*. Madrid: Fundación Santa María.
- Marín, M., Robles, R., González-Forteza, G., & Andrade, P. (2012). Propiedades psicométricas de la escala “Dificultades en la Regulación Emocional” en español (DERS-E) para adolescentes mexicanos. *Salud mental*, 35(6), 521-526. Recuperado en 20 de junio de 2017, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252012000600010&lng=es&tlng=pt.
- Maslach, C. & Jackson, S. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists.
- Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): Item Booklet*. New York: MHS.
- Molero, D., Ortega, F., & Moreno, R. (2010). Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*. 5, 165-172.
- Muñoz-Martínez, M., Vargas, R., & Hoyos-González, J. (2016). Escala de Dificultades En Regulación Emocional (DERS): análisis factorial en una muestra Colombiana. *Acta Colombiana de Psicología*, 19(1), 233-244.
- Oatley, K., Keltner, D., & Jenkins, J. (2006). *Understanding emotions*. United Kingdom: Blackwell publishing.
- Palmero, F., (1997). La emoción desde el modelo cognitivista. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción, R.E.M.E.*, 5. Recuperado el 10 de

marzo de 2008, de la fuente <http://reme.uji.es/articulos/avillj3022401105/texto.html>

- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Soldieva, A. & Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XX1*, 16(1), 233-253.
- Pérez, Y. & Guerra, V., (2014). La regulación emocional y su implicación en la salud del adolescente. *Revista Cubana de Pediatría*. 86 (3), 368-375.
- Piqueras, J.A., Ramos, V., Martínez, A. E., Oblitas, L. A., (2009). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física. *Suma psicológica*, 16(2), 85-112.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion: a psychoevolutionary synthesis*. New York: Harper and Row.
- Plutchik, R.(1985) One emotion: The chicken-and-egg problem revisited *Motivation and Emotion*. 9(2) 197. doi:10.1007/BF00991576
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.a ed.). Madrid, España: Autor.
- Rodríguez, M., González, G., Salazar, P., Washburn, S. (2014). El papel docente ante las emociones de niñas y niños de tercer grado. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educació*. Enero-Abril, 1-23.
- Rothbart, M. (1989). Temperament and development. In G. Kohnstamm, J. Bates, & M. Rothbart (Eds.), *Temperament in childhood*. New York: Wiley.

- Rothbart, M.K., & Sheese, B. (2007). Temperament and emotion regulation. En J.J. Gross (Ed.): Handbook of emotion regulation (pp. 331- 350). New York: Guilford Press.
- Saarni, C., (1999). The development of Emotional Competence. New York: The Guilford Press.
- Salovey, P., Mayer, J. Goldman, S., Turvey, C, & Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.) Emotion, disclosure, and health (pp. 125-154). Washington, D.C: American Psychological Association.
- Sánchez, R., (2010). Regulación emocional, una travesía de la cultura a las relaciones personales. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
-
- Shulman, L. (1992, September-October). Ways of seeing, ways of knowing, ways of teaching, ways of learning about teaching. *Journal of Curriculum Studies* (01), 393-396.
-
- Solera, E., Gutiérrez, S., & Palacios-Ceña, D. (2017). Evaluación psicológica del síndrome de burnout en profesores de educación primaria en la Comunidad de Madrid: comparación entre centros públicos y concertado. *Universitas Psychologica*, 16 (3)
- Thompson, R.A. (1994). Emotion regulation: A THEME IN SEARCH OF DEFINITION. En N.A. Fox (Ed), *Monographs of the Society for Research in Child Development* 59 (2–3), 25–52.

- Thompson, R. A & Calkins, S.D. (1996). The double-Edged sword: Emotion regulation in high risk children. *Development and Psychopathology*, 8, 163-182.
- Thompson, R. A., Flood, M. F., & Goodvin, R. (2006). Social support and developmental psychopathology. In D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology (2nd ed.): Vol. III. Risk, Disorder, and adaptation*. New York: Wiley.
- Thompson, R. A & Goodvin, R. (2007). Taming the tempest in the teapot: emotion regulation in toddlers. In C.A. Brownell & C. B. Kopp (Eds.), *Socioemotional Development in the Toddler Years: Transitions and transformations*, (pp 320-341). New York: Guilford Press.
- (Thompson, R., & Goodvin, R., (2007) Dominando la tormenta en la tetera. Regulación emocional en infantes. En: Brownell, C. y Kopp, C. (2007) *El desarrollo socioemocional en los años de infancia. Transiciones y transformaciones*. New York: The Guilford Press
- Thompson, R. & Meyer, S. (2007). Socialization of emotional regulation in the family. In J. Gross (Ed), *Handbook of emotion regulation*. New York: The Guilford Press.
- Troman, G. (2000). Teacher stress in the law-trust society. *British Journal of Society of Education*, 21(3), 331-353
- Vasiliki, O. & Louise, H. (2008). Effects of age and emotional intensity on the recognition of facial emotion. *Experimental Aging Research*, 34(1), 63-79.

Anexos

Anexo 1

Cuestionario de regulación emocional DERS-E (Guzmán, M., Trabucco, C. , Urzúa, A., Garrido, L. & Leiva, J.)

Instrucciones: A continuación, le pedimos que indique la frecuencia con la que experimenta las siguientes afirmaciones.

Casi nunca	Algunas veces	La mitad de las veces	La mayoría de las veces	Casi siempre
1	2	3	4	5

1.- Percibo con claridad mis sentimientos	1	2	3	4	5
2.- Presto atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
3.- Vivo mis emociones como algo desbordante y fuera de control.	1	2	3	4	5
4.- No tengo ni idea de cómo me siento.	1	2	3	4	5
5.- Tengo dificultades para comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
6.- Estoy atento/a a mis sentimientos.	1	2	3	4	5
7.- Doy importancia a lo que estoy sintiendo.	1	2	3	4	5
8.- Estoy confuso/a sobre lo que siento.	1	2	3	4	5
9.- Cuando me encuentro mal, reconozco las emociones que experimento.	1	2	3	4	5
10.- Cuando me encuentro mal, me enfado conmigo mismo/a por sentirme de esa manera.	1	2	3	4	5
11.- Cuando me siento mal, me da vergüenza sentirme de esa manera.	1	2	3	4	5
12.- Cuando me siento mal, tengo dificultades para completar trabajos	1	2	3	4	5
13.- Cuando me encuentro mal, pierdo el control.	1	2	3	4	5
14.- Cuando me siento mal, me resulta difícil centrarme en otras cosas.	1	2	3	4	5
15.- Cuando me encuentro mal, me siento fuera de control.	1	2	3	4	5
16.- Cuando me encuentro mal, me siento avergonzado/a conmigo mismo/a por sentirme de esa manera.	1	2	3	4	5
17.- Cuando me encuentro mal, me siento como si fuera una persona débil.	1	2	3	4	5
18.- Cuando me encuentro mal, me siento culpable por sentirme de esa manera.	1	2	3	4	5
19.- Cuando me encuentro mal, tengo dificultades para concentrarme.	1	2	3	4	5
20.- Cuando me encuentro mal, tengo dificultades para controlar mi comportamiento.	1	2	3	4	5
21.- Cuando me encuentro mal, me irrito conmigo mismo/a por sentirme de esa manera	1	2	3	4	5
22.- Cuando me encuentro mal, empiezo a sentirme muy mal sobre mí mismo/a	1	2	3	4	5
23.- Cuando me encuentro mal, pierdo el control sobre mi comportamiento.	1	2	3	4	5
24.- Cuando me encuentro mal, tengo dificultades para pensar sobre cualquier otra cosa.	1	2	3	4	5
25.- Cuando me encuentro mal, mis emociones parecen desbordarse.	1	2	3	4	5

Anexo 2

Datos sociodemográficos

Instrucciones: Le pedimos que responda las siguientes preguntas. Los resultados son para fines estadísticos y son totalmente anónimos.

Edad: _____

Sexo: (F) (M)

Estado civil: _____

Número de hijos: _____

Edad de los hijos: _____

Último grado de estudios: _____

Tiempo ejerciendo como profesor: _____

Ejerce algún trabajo u oficio además de la docencia? (Si) (No)

¿Cuántos trabajos extras tiene (aparte de ser profesor)? _____